



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**“NO TENEMOS ATENCIÓN PARA TI”: LA INCLUSIÓN Y
DISCAPACIDAD EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO DE LA BUAP**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
SUPERIOR

PRESENTA
DAVID RAMOS RAMÍREZ

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. ELVA RIVERA GÓMEZ

ASESORAS DE TESIS:
DRA. ERIKA GALICIA ISASMENDI
DRA. LIDIA ERNESTINA GÓMEZ GARCÍA

Puebla, Pue. Octubre de 2025



Oficio No. **CMEDS-FFyL/ 210/ 2025**

Asunto: *Aval impresión de Tesis*

MTR. ALFREDO AVENDAÑO ARENAZA
DIRECTOR GENERAL DE BIBLIOTECAS DE LA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
PRESENTE

Estimado Mtro. Avendaño Arenaza:

Enviamos un cordial saludo al mismo tiempo que por este medio nos dirigimos a Usted para informar que la tesis con el título: **"No tenemos atención para ti": La inclusión y Discapacidad en el currículo universitario de la BUAP.**" bajo la asesoría de la Dra. Elva Rivera Gómez, ha sido avalada bajo los preceptos de integridad académica, por lo tanto, se autoriza la impresión de tesis.

Nombre del alumno: **Lic. David Ramos Ramírez**
matrícula: **223462094**
Facultad: **Filosofía y Letras**
Programa Educativo: **Maestría en Educación Superior**

Agradeciendo de antemano la atención prestada a la presente, quedo de usted.

Atentamente
"Pensar Bien, Para Vivir Mejor"
H. Puebla de Z., a 03 de octubre del 2025


DR. ELVA RIVERA GÓMEZ
DIRECTOR DE TESIS

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer a Dios por la dicha de estar vivo y permitirme alcanzar mis sueños, también a la Dra. Elva Rivera Gómez, Dra. Lidia Ernestina Gómez García y Dra. Erika Galicia Isasmendi por su guía durante esta investigación que representó un reto de inicio a fin, a Edith y David ejemplos del trabajo duro que me inspiraron a no rendirme en este reto académico a mi hermana Jessica por su compañía y amor.

E indudablemente a Alessandra Cobos mi amada esposa que me cuidó procuró y amó durante toda esta aventura en mis desvelos, decepciones y frustraciones, el logro es compartido mi amor.

Al entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología ahora Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación por la beca otorgada que permitió la realización de esta investigación.

Finalmente, a mis amadas mascotas Bodoque, Polito y Kobu por su compañía y muestras de amor durante mis interminables desveladas y trasnochadas.

ÍNDICE

Contenido

GLOSARIO	7
SIGLAS Y ACRÓNIMOS	8
INTRODUCCIÓN	9
ANTECEDENTES	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	18
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	18
IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN	18
ALCANCE Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	21
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL	22
1.1 MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO INTERNACIONAL, NACIONAL, ESTATAL E INSTITUCIONAL	22
1.2 MARCO INTERNACIONAL	23
1.3 MARCO CONTEXTUAL NACIONAL	34
1.4 MARCO CONTEXTUAL ESTATAL	41
1.5 MARCO CONTEXTUAL INSTITUCIONAL	48
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	65
2.1 CUERPO Y DISCAPACIDAD: SU EVOLUCIÓN A TRAVÉS DE LOS MODELOS HISTÓRICOS EN LA EDUCACIÓN	67
2.2 PEDAGOGÍAS CAPACITISTAS: OTRA FORMA DE OPRESIÓN A TRAVÉS DEL DISEÑO CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS Y PLANES DE ESTUDIO.	82
2.2 INCLUSIÓN EDUCATIVA	85
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	89
3.1 METODOLOGÍA	89
3.2 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	95
3.4 DISEÑO DE INSTRUMENTO	96
3.5 PROCEDIMIENTO	97
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	99
REFERENCIAS	116
ANEXOS	122
ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA	122

ANEXO 2: GUIÓN DE ENTREVISTA	124
ANEXO 3: INFOGRAFÍA.....	124
ANEXO 4: CARTA DE CONFIDENCIALIDAD Y DE INFORMACIÓN Y DATOS PERSONALES	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Convocatoria Mesas de Trabajo Educación Inclusiva II	54
Figura 2. Normatividad BUAP Recuperado de: Elaboración propia.....	58
Figura 3. Estructura Curricular del Nivel Superior BUAP Recuperado de: Modelo Universitario Minerva (2007)	62
Figura 4. Elementos Curriculares del Nivel Superior BUAP Recuperado de: Modelo Universitario Minerva (2007)	64
Figura 5. Modelo de la Encrucijada. Recuperado de (Brognia , 2016).....	74
Figura 6. Clasificación de BAP Recuperado de: Secretaría de Educación Pública (2023)	82
Figura 7. Dimensiones del Índice de Inclusión Recuperado de: Booth & Ainscow (2000)	87

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Año de Adhesión o Ratificación de países Latinoamericanos en acciones pro-discapacidad.....	26
Tabla 2. Universidades Públicas Latinoamericanas con Programas de Inclusión para PCD	27
Tabla 3. Universidades Públicas Mexicanas con Programas de Inclusión para PCD	38
Tabla 4. Tasa de cobertura de educación superior para PCD por entidad federativa	39
Tabla 5. Matrícula de PCD en el Estado de Puebla	45
Tabla 6. PCD inscritos por Sedes Regionales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	51
Tabla 7. Modelos o Enfoques de la Discapacidad	78
Tabla 8. Codificación Cuestionario. Elaboración propia.....	95
Tabla 9. Datos Generales de las y los entrevistados Fuente: Elaboración propia.....	99
Tabla 10. Apoyo de Becas. Fuente: Elaboración Propia	100

GLOSARIO

Barreras Para el Aprendizaje y la Participación: Aquellos factores que dificultan o limitan el pleno acceso a los derechos, y en especial al derecho a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos. Surgen de la interacción entre las y los estudiantes, y los contextos que involucran las normas y políticas, la configuración de la estructura cultural y de valores, así como de las prácticas actitudinales, culturales y didácticas generadas en el entorno educativo, así como las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. En este contexto, la participación de ser comprendida a partir de elementos clave tales como elección, información, consulta y capacidad de ser parte del proceso de toma de decisiones (Secretaría de Educación Pública, 2019, p.108-109)

Capacitismo:

Expresión de creencias, representaciones y prácticas con las que una determinada sociedad dispone a evaluar/tratar/nombrar a las personas con discapacidad, bajo una supuesta inferioridad de atributos físicos, mentales y emocionales que justifican su exclusión estructural, inclusive su exterminio, dentro de un conjunto de decisiones económicas y políticas interesadas en ostentar los criterios de autosuficiencia, competencia, rendimiento y optimización. (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2023, p.27)

Discapacidad:

Construcción social compleja que resulta de la confluencia de a) la particularidad biológica y conductual de un sujeto, (b) la organización económica y política y (c) la cultura y la normatividad del contexto histórico y social particular de ese sujeto. En esta construcción se pone en juego una condición, una situación y una posición de discapacidad; aspectos que se objetivan en la relación entre dos o más sujetos (Individuales o Colectivos): un sujeto con determinadas características (Cultural e históricamente mutables valoradas hoy en términos de “Capacidad y funcionamiento” en relación a parámetros de “Normalidad estadística”) y distintos agentes de la sociedad particular donde ese proceso de desarrolla. (Brognna , 2016, p.178)

Educación Inclusiva: Propuesta para transformar las prácticas educativas con el objetivo de democratizar espacios, así como de sumarse a otros colectivos que buscan la justicia social. (Castillo Ibáñez, 2019, p.3)

Inclusión:

Medidas o políticas para asegurar de manera progresiva que todas las personas cuenten con igualdad de oportunidades para acceder a los programas, bienes, servicios o productos (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2019, 11 de Noviembre, p.12)

Persona con Discapacidad:

Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual, o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con las [y las] demás (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2019, 11 de Noviembre, p.13)

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

BAP: Barreras para el Aprendizaje y la Participación

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

BUAP: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CN: Cultura y Normatividad

DAU: Dirección de Acompañamiento Universitario

DIIGE: Dirección Institucional de Igualdad y Equidad de Género

ENEI: Estrategia Nacional de Educación Inclusiva

IES: Instituciones de Educación Superior

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

SEP: Secretaría de Educación Pública

SEN: Sistema Educativo Nacional

MUM: Modelo Universitario Minerva

NEE: Necesidades Educativas Especiales

NEM: Nueva Escuela Mexicana

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos

OEP: Organización Económica y Política

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PBC: Particularidad Biológica Conductual

PCD: Personas con Discapacidad

RIBUAP: Red de Inclusión BUAP

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES

En el devenir histórico de la educación se han visualizado prácticas de segregación, integración y exclusión acompañadas de otras acciones que tenían como propósito lograr objetivos bastante específicos con una población determinada por ejemplo; el autor Aviña (2000) en su obra *Origen de la Educación Superior Mexicana* expresa que en el caso de la doctrina religiosa se planteaba que la educación “Debería centrarse en las clases sociales, para este propósito, [...] (se diseña un modelo educativo) para los pobres y otro para los ricos” (Aviña, 2000, p. 53).

Se puede apreciar otro ejemplo como el de la cultura griega en donde “[...] los estudiantes se reunían alrededor de los maestros en las escuelas adscritas a las catedrales [...] con un enfoque principalmente teológico” (Aviña, 2000, p. 52). Si bien la educación atiende a un espacio y momento determinado de la historia resulta incongruente que diversas acciones plasmadas en el pasado se vean reflejadas en la actualidad, hablando específicamente del caso de la integración, exclusión y segregación social tomando en cuenta los avances y progresos que en materia de derechos humanos.

Sin embargo, dichas acciones del pasado no están alejadas de las prácticas de algunas Instituciones de Educación Superior (en adelante como IES) del Sistema Educativo Nacional (en adelante como SEN), puesto que en su gran mayoría no se ha logrado visualizar acciones puntuales y específicas en materia de inclusión educativa para con las personas con discapacidad (en adelante como PCD) en el nivel superior o dicho de otra manera, no se ha podido evaluar objetivamente las acciones de inclusión que se dictan desde el discurso.

Es por ello que, centrándonos en el contexto mexicano el gobierno federal ha hecho esfuerzos a lo largo del devenir histórico por reconocer a las PCD como poseedoras de derecho

para su libre actuar. Es así que la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2023) menciona que “El estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades” (Ley General Para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2023, p. 1). Esto se puede notar cuando visualizamos que en materia de educación se designa la responsabilidad a la Secretaría de Educación Pública (en adelante como SEP) citada en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en donde su artículo 12 fracción II declara su responsabilidad en:

Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los Niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y ampliando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y que cuenten con el personal docente capacitado. (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2023, p. 10)

Algo similar ocurre con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2023) en el Artículo 3o, señala que la educación básica conformada por los niveles: inicial, preescolar, primaria y secundaria, así como la media superior conformarán la denominada educación obligatoria, por su parte la educación superior se hace mención en la Fracción 10 del citado artículo que su obligatoriedad le corresponderle al estado, el cual deberá fomentar la inclusión, permanencia y continuidad en los términos que la ley señale para los alumnos que así lo requieran. (p. 5)

Por lo tanto, resulta relevante que en el contexto del SEN la educación superior es responsabilidad de cada estado y en consecuencia responsabilidad de cada IES lo que permite la

libertad de formular estrategias y ejecución de acciones en materia de inclusión educativa para dar atención a las PCD y con ello garantizar el acceso, permanencia y egreso de este nivel educativo. Sin embargo, lo anterior abre la posibilidad a las IES de ejercer acciones con diferentes niveles de intensidad y calidad en beneficio de esta comunidad estudiantil.

Si bien es cierto que algunas IES del país se encuentran trabajando en la formulación de estrategias para este sector de la población, resulta inquietante que no se aprecie la misma calidad e intensidad entre ellas ejemplo de ello es lo rescatado por Pérez (2015) en su obra *La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior* en donde señala que las políticas públicas en materia de inclusión para con las PCD en México se han concentrado principalmente en la educación básica.

Por lo que, actualmente no existe ninguna política pública a nivel federal que atienda las necesidades de las PCD en el nivel superior, en contraste con las y los estudiantes en situación de pobreza y pertenecientes a pueblos originarios de este mismo nivel, los cuales cuentan con los beneficios de las becas de manutención y de apoyo a estudiantes indígenas del programa del Bienestar en IES. (p. 12)

Lo anterior toma relevancia cuando se compara con los resultados de la investigación de González, Zúñiga y Arce (2021) en su obra *Un Panorama sobre la cobertura educativa a nivel superior en México para Personas con Discapacidad* en donde resaltan que en el año 2021 solo 17 de más de 100 IES públicas de México ofrecen algún programa de inclusión educativa o alguna estrategia que permita la atención a las PCD en los espacios académicos.

Por tanto, se suma a la problemática planteada la causa que da origen y estructura a esta forma de organización de elaboración de políticas, ¿es acaso que las IES, diseñadores de políticas educativas, sociedad en general, docentes o compañeros hemos entretejido una idea que supone

una normalidad falsa en donde únicamente las personas sin discapacidad son merecedoras de los beneficios inherentes del ser humano?

Ejemplo de lo anterior es lo que resalta González, Zúñiga y Arce (2021) en su obra *Un panorama sobre la cobertura educativa a nivel superior en México para personas con discapacidad* en donde señala que en el caso del estado de Puebla únicamente se encontraban matriculados 1026 PCD en alguna IES del estado y que en consecuencia el indicador de inclusión propuesto arrojó un resultado de 4.89% el cual se traduce como un nivel bajo. (p. 5) En otras palabras se están dejando sin oportunidad a cientos de PCD de acceder a la educación superior y en consecuencia una disminución en su preparación académica. El problema se hace aún mayor al contar que en el contexto mexicano.

Resulta muy difícil hacer un seguimiento o evaluación del impacto que dichas medidas han tenido en la trayectoria de estos estudiantes o en la ampliación de sus oportunidades educativas, pues son contadas las universidades, públicas o privadas, que ofrecen información sobre el tema. (Pérez, 2015, p. 12).

Por esta razón resulta oportuno cuestionarnos ¿Qué están haciendo las IES para solucionar o brindar las herramientas necesarias para la inclusión de las PCD en sus aulas? Pues son ellas las que tienen la obligación de promover, gestionar y favorecer la inclusión de PCD en el campo profesional (Cintora. 2019. p.13). En ese sentido, la obligación dista mucho de la realidad de algunas IES puesto que, históricamente se optado por omitir o fingir la atención a las PCD por considerarlas como una carga extra relacionada al gasto innecesario destinado a la contratación y capacitación de personal con perspectiva en discapacidad que brinde la supuesta atención especial que requieren las PCD.

Si bien es cierto que los centros de recursos, los docentes de apoyo especializados, las unidades centrales de apoyo y asesoramiento institucionales, las becas para estudiantes con discapacidad y la infraestructura inclusiva juegan un papel sumamente importante para garantizar la inclusión educativa (Cruz. 2010. p. 781). Estos no representan la totalidad de las acciones necesarias para lograrla, pues de nada sirven las herramientas si quien las utiliza niega su utilidad bajo argumentos capacitistas, segregadores y en el peor de los casos excluyentes.

En síntesis, las investigaciones que giran en torno a la inclusión educativa de las PCD en el nivel superior deben de tener presentes la realidad contextual en la cual se encuentra la institución y sumamente importante las opiniones, experiencias, sugerencias y comentarios del estudiante con discapacidad que se desenvuelve en esa institución.

En este sentido, resulta importante no caer en actos demagógicos que suponen dar voz a una población que en el imaginario carece de una, por lo tanto, son necesarias investigaciones que apuesten por el ejercicio del diálogo de necesidades. Es así como nace la necesidad de identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación y su impacto en el acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes con discapacidad, evitando con ello que las IES consideren que las adecuaciones arquitectónicas dan respuesta a la atención de la diversidad estudiantil.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las PCD son catalogadas dentro de los grupos en situación de vulnerabilidad, autores como Lara (2015) en su texto *Grupos en situación de vulnerabilidad* define este concepto como “[...] Un estado de riesgo al que se encuentran sujetas algunas personas en determinado momento” (Lara, 2015, p. 24). Además de que “La vulnerabilidad representa un estado de debilidad provocado por la ruptura del equilibrio, que lleva a la persona o al grupo de personas a una espiral de efectos

negativos” (Lara, 2015, p. 24). La vulnerabilidad ocurre en todas las esferas del ser humano, por ejemplo, en la educación.

A causa de ello, las y los estudiantes con discapacidad del nivel superior en México día a día se enfrentan a Barreras para el Aprendizaje y la Participación (en adelante como BAP) de diversos tipos, las cuales se pueden traducir en prácticas segregadoras, exclusivas e integradoras lo que afecta su participación durante su proceso de aprendizaje, diversas IES han dejado de lado el área de oportunidad que representa la atención de las PCD en el ámbito educativo, pues son ellas las que tienen el poder de cambiar a las escuelas y no que las escuelas cambien a los estudiantes, eligiendo a quien prefieren educar (Cobeñas. 2020. p. 66).

En este sentido el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (En adelante INEGI) (2021) en su último informe denominado *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad* señaló que en el año 2020 existían alrededor de 126 014 024 personas cohabitando el territorio nacional, de los cuales 7 168 178 viven con alguna discapacidad o condición mental, 899 mil entre niñas y niños, 869 mil personas jóvenes, 2.2 millones personas adultas y 3.2 millones personas adultas mayores (p. 2). Cabe señalar que la Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante como UNESCO) afirma que el porcentaje de analfabetismo de PCD o dificultad mental es mayor que las de las personas sin estas condiciones demostrando el impacto que tiene la salud en el capital cultural de las personas.

Ante esto, podemos afirmar que si bien las PCD no representan la totalidad de las personas que habitan el territorio nacional, también cuentan con los mismos derechos que establecen las distintas normativas que regulan al estado mexicano entre ellas el derecho a la educación enmarcada en el artículo 3º constitucional.

Teniendo en cuenta lo anterior, es oportuno cuestionarnos ¿estamos preparados para brindar atención a la diversidad que demandan las PCD? La aproximación a la respuesta está ofrecida por Cruz y Casillas (2017) en su texto *Las Instituciones de Educación Superior y los Estudiantes con Discapacidad en México* en donde demuestran que de 53 IES públicas de la república mexicana analizadas para su estudio, únicamente 12 contaban con acciones o programas de apoyo para la atención de las y los estudiantes con discapacidad (p. 45).

Por lo que en palabras del mismo autor señala que “Si bien existen universidades que empiezan a incorporar elementos para la inclusión de alumnos con discapacidad, no en todas se pueden ver las mismas acciones ni la misma intensidad y cobertura [...]” (Cruz y Casillas, 2017, p. 45).

En síntesis, aún son varias las IES que no cuentan con programas, acciones o departamentos especializados para brindar la atención necesaria que requieren las PCD, por lo que se requiere la aportación de investigaciones que sumen a esta labor que cabe aclarar no es una cuestión de buenas voluntades, sino de derechos. Por lo que en esa misma línea de ideas el autor Barojas citado en Aviña (2000) menciona que “La falta, casi nula o inadecuada actividad de investigación en mi país, será el reflejo de la clase de vasallaje a que el país estará atado” (Barojas en Aviña, 2000, p. 55). En este sentido, como bien se ha mencionado, es necesario que se visibilice la importancia de estar preparados para brindar la atención necesaria que demandan las PCD que aspiran a ingresar a la educación superior. Sin embargo, ante la falta de oportunidades sensibles y eficientes que demandan las PCD, ¿Qué opciones nos quedan?

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (en adelante como ANUIES) señalaba que en el ciclo escolar 2022-2023 existían 2,977,028 estudiantes inscritos en IES del país cursando los niveles de educación normal y licenciatura

universitaria y tecnológica de los cuales 1, 553, 307 eran mujeres y 1, 423, 721 hombres, los datos duros demarcan que de esas cantidades únicamente 60,720 eran PCD 32, 600 mujeres y 28,120 hombres. Para el caso del estado de Puebla con base en la misma fuente, existían 162, 913 estudiantes de los cuales a penas 1,261 eran PCD 631 mujeres y 630 hombres (ANUIES, 2023).

Sin embargo, con base en los datos del INEGI recopilados por el Consejo Estatal de Población, (2022) en su obra *Perfil Sociodemográfico de las Personas con Discapacidad en el Estado de Puebla* en el año 2020 existían 1 016 832 PCD en donde si tomamos en cuenta que el ingreso a la universidad se da aproximadamente entre los 18 y 19 años, las cifras se traducen en 25, 011 mujeres y 23, 578 hombres, cifras que discrepan con demasía los discursos de una educación para todos y todas con equidad e inclusión, aunque como bien se ha mencionado existen diversos factores que limitan el acceso a la educación superior por lo que, es obligación de las IES garantizar que cuentan con las herramientas necesarias para satisfacer las necesidades de la comunidad estudiantil y entre ellos la de las y los estudiantes con discapacidad.

Esto se ve ejemplificado en la Universidad Nacional Autónoma de México (en adelante UNAM) la cual cuenta con una Unidad de Atención para Personas con Discapacidad que brinda diversos servicios entre las cuales figuran: orientación en el proceso de selección a la UNAM, un centro de orientación educativa, recorridos de inclusión para personas con discapacidad del Museo universitario de arte contemporáneo, deporte adaptado UNAM entre otros más. (Universidad Nacional Autónoma de México, 2023). Así pues, será necesaria que cada una de las IES de país generen acciones para la atención de las PCD en materia educativa. Resulta esperanzador que ya existen algunas propuestas como la mencionada.

Sin embargo, Cruz y Casillas (2017) sostienen que:

A pesar de lo mucho que hemos avanzado como país en cuestión de derechos humanos, es posible observar que cuando se trata de hacerlos efectivos con personas concretas, específicamente con sus estudiantes, las IES en México están reaccionando con demasiada lentitud. Podemos afirmar que la gran mayoría de estas instituciones no reconocen todavía siquiera la existencia de estudiantes con discapacidad y, por tanto, hacen nada o poco para generar condiciones de equidad y posibilitar su desarrollo educativo (Cruz y Casillas, 2017, p. 50).

En conclusión, el propósito de la educación como bien lo afirma Guerra citado en Aviña (2000) en su obra *Origen de la Educación Superior Mexicana* “[...] Es el avance y la diseminación del conocimiento” (Aviña, 2000, p. 54). Por lo que, resulta sumamente oportuno lo que nos menciona Cruz (2016) en su texto *Discapacidad y Educación Superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?* al afirmar que:

El derecho a la educación es uno de los elementos centrales cuando se habla de discapacidad. Esto gracias a que cuando es evidente la poca participación de las personas con discapacidad en espacios escolarizados, se hace visible el grado de discriminación en que se encuentran algunos colectivos hoy. (Cruz, 2016, p. 4)

Por consiguiente, la colaboración entre las autoridades educativas, investigadoras e investigadores educativos, maestras y maestros, alumnas y alumnos y PCD permitirán formular políticas educativas con perspectiva en discapacidad que fomenten la inclusión y equidad que demanda la sociedad.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta general de la investigación versa en ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y participación (BAP) que enfrentan las y los estudiantes con discapacidad en la BUAP?, en consecuencia, las preguntas específicas son; ¿Cuáles son las políticas educativas orientadas a la eliminación de las BAP en el nivel superior de la BUAP?, ¿Cuáles son las discapacidades que presenta el alumnado del nivel superior de la BUAP?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Por lo tanto, el objetivo general está centrado en identificar las BAP que limitan el acceso, permanencia y egreso del nivel superior de las y los estudiantes con discapacidad en la BUAP, en consecuencia, se plantean los objetivos particulares:

1. Conocer las políticas y normativas que sustentan la inclusión educativa.
2. Estudiar el contexto internacional, nacional, estatal e institucional de la inclusión educativa.
3. Analizar los enfoques heteronormativos sobre la discapacidad y la crítica a las pedagogías capacitistas.
4. Explorar las experiencias en torno a la inclusión educativa de las y los alumnos con discapacidad de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
5. Interpretar la información documental, bibliográfica y de las experiencias sobre las BAP.

IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN

Desde una dimensión personal la presente investigación nace en un primer momento por el interés personal del investigador, pues a partir del diagnóstico médico de espondilitis anquilosante desde

los 18 años en donde la reducción de la movilidad se hace presente paulatinamente y que ha desencadenado que a lo largo de los años se viva en carne propia las barreras que enmarca una definición médico-biológica de la discapacidad, que busca señalar antes que solucionar.

En un segundo momento, desde la dimensión social y motivado por lo anterior, el desarrollo de esta investigación abona en la necesidad de tener un diagnóstico real del estatus actual de la BUAP con sus estudiantes con discapacidad, en torno a la efectividad de sus políticas y discursos inclusivos siendo que la universidad retoma una conceptualización médico biológica en línea con lo propuesto por los Centros de Control y Prevención de Enfermedades (2020) al referirse a la discapacidad como “Una [...] afección del cuerpo o la mente (deficiencia) que hace más difícil que la persona haga ciertas actividades (limitación a la actividad) e interactúe con el mundo que la rodea (restricciones a la participación)” (párr.1).

Finalmente, desde una dimensión normativa el entonces presidente Andrés Manuel López Obrador motivado por diversas políticas entre ellas la denominada *No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera*, enmarca una guía para el desarrollo de políticas públicas orientadas a la atención, prevención de la discriminación y exclusión de las PCD.

Acción que motiva y alimenta el *Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025* de la BUAP (2021) en donde el eje 1 Gobernanza y Gestión incluyentes, y con trato humano, identifica problemáticas a las cuales la universidad se enfrenta entre las que figuran; a) deficiente armonización entre la normatividad universitaria y las leyes del país mexicano, b) La falta de instrumentos para la prevención de riesgos en materia de transparencia y democracia, y c) fortalecer la inclusión y equidad de los grupos en situación de vulnerabilidad (p. 18).

En consecuencia, el rectorado de la Dra. María Lilia Cedillo Ramírez ha planteado ejercer su gestión con trato humano, siendo así que busca promover la inclusión de las y los estudiantes

con discapacidad, por medio de un protocolo institucional que brinde atención a los grupos en situación de vulnerabilidad, mismo que dice ser aplicado a los procesos administrativos y de atención universitaria. Y es ahí donde la presente investigación tiene uno de sus principales fundamentos.

Sin embargo, hemos planteado en ideas previas si bien la BUAP cuenta con la Dirección de Acompañamiento Universitario (en adelante DAU), y con la Dirección Institucional de Igualdad de Género (en adelante DIIGE) para impulsar diversas estrategias de atención a la población estudiantil con discapacidad, así como para prevenir la discriminación. Y que sumado a ello la institución desde el 2019 aprobó el Protocolo para Prevenir, Atender y Sancionar la Discriminación y la Violencia de Género.

Aún no se cuenta con documentación pública que de cuentas de que las acciones, departamentos y políticas orientadas a la inclusión educativa de las PCD estén dando los frutos esperados y soñados, por tal motivo la conceptualización de inclusión educativa se hace necesaria para entender la problemática descrita, tal término propuesto por la UNESCO citada en Alcántara y Navarrete, (2014) en su obra *Inclusión, Equidad y Cohesión Social en las Políticas de Educación Superior en México* subraya que es un:

Proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a partir de una mayor participación en los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias, así como la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (Alcántara y Navarrete, 2014, p. 213)

Por lo tanto, la elaboración de políticas educativas debe de partir desde el ejercicio dialógico, que permita conocer las necesidades reales que demanda la población a la cual están dirigidas, de no

ser así pueden verse sesgadas en su dimensión curricular en el cual se establecen los contenidos educativos, así como las herramientas didácticas a utilizar, la organización institucional y por último los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También, en la dimensión de infraestructura en donde se engloba el equipamiento e insumos tecnológicos necesarios para la atención de las PCD y finalmente la dimensión profesionalizante en donde se enmarcan las acciones docentes, la formación, el servicio profesional y educación continua (INEE. 2018, p. 18).

En síntesis, la realización de la presente investigación orientada a la identificación de las BAP que limitan el acceso, permanencia y el egreso de las PCD en el nivel superior de la BUAP, formaría parte de las bases para sentar las futuras investigaciones de las cuales pueden emanar políticas educativas que tengan por bien la inclusión y la innovación, dando paso al cumplimiento formal de lo que establece tanto la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y el Artículo 3 constitucional así como múltiples normativas que abarcan contextos internacionales, nacionales, estatales y sobre todo institucionales.

ALCANCE Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las limitaciones a las que se enfrenta la realización de la presente investigación son resumidas en: a) nula presencia de estudiantes con discapacidad en la BUAP, b) negación por parte de las y los estudiantes con discapacidad en participar en las técnicas de recolección de datos y c) falta de información que demuestre ¿Cuántos alumnos con discapacidad co-estudian en la BUAP?

En ese mismo orden de ideas, se delimita la investigación a las siguientes consideraciones:

a) Las y los estudiantes con discapacidad inscritos en alguna licenciatura o posgrado de la BUAP y b) Facultades y sedes universitarias que se encuentren dentro del territorio capitalino de la ciudad de Puebla.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL

1.1 MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO INTERNACIONAL, NACIONAL, ESTATAL E INSTITUCIONAL.

El presente capítulo tiene el propósito de dar respuesta a los dos primeros objetivos específicos a) conocer las políticas y normativas que sustentan la inclusión educativa y b) estudiar el contexto internacional, nacional, estatal e institucional de la inclusión educativa, por medio de un análisis documental partiendo de la teoría crítica que permita brindar un aporte normativo de la vivencia actual en materia de educación inclusiva a nivel superior por lo que, se expondrán las distintas normativas internacionales, nacionales, estatales e institucionales que abordan directa o indirectamente el fenómeno de investigación.

Por lo que, en un segundo momento por medio de un ejercicio comparativo se evidenciará el contexto actual del fenómeno de la investigación, analizando la congruencia y pertinencia de las políticas educativas y su aplicación en materia educativa de nivel superior desde las opiniones y documentos basados en teorías funcionalistas de políticas educativas. (Espinoza & Espinoza , 2009)

En ese sentido, la inclusión educativa de las PCD en el contexto escolar se convierte en la piedra angular que guía la presente investigación, sin embargo, al igual que la lucha feminista llegar al punto en donde las PCD son reconocidas como sujetas del derecho a la educación deviene en grandes procesos históricos que nacen desde el reconocimiento de sus derechos inherentes como seres humanos. Por tal motivo, se parte desde los aportes generados por los estudios centrados en los aspectos normativos y jurídicos así como los ofrecidos en el campo de la concepción y nombramiento de la discapacidad (Mara Danel, 2018).

1.2 MARCO INTERNACIONAL

Por tanto, en primer lugar se aborda el camino recorrido en la construcción de un enfoque de derechos con perspectiva en diversidad, de tal manera que los primeros indicios se aprecian en los aportes de Velásquez (1998) en su obra *La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* en donde se refiere que en Europa la visualización del hombre visto desde la perspectiva de persona con derechos surge en 1770 en Francia a raíz de que el rey Luis XVI y su reina María Antonieta contrajeron nupcias y eran conocidos como parásitos dado que en aquella época los únicos obligados a pagar impuestos era la gente común que estaba englobada en lo que se conocería como el tercer Estado, siendo que el primer Estado estaba conformado por la cúpula del clero y el segundo Estado por la aristocracia.

Por lo que, con el paso de los años el tercer estado reconocía los grandes avances en cuestión legislativa que se habían desarrollado en Gran Bretaña en los momentos en los cuales se llevaba a cabo la guerra con Francia, por lo que el 27 de agosto de 1789 posterior a la Asamblea Nacional convocada por el mismo tercer Estado, se promulga la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano en donde se resaltan los tres principios fundamentales: libertad, igualdad y fraternidad (p. 121).

Sin embargo, el reconocimiento de los tres principios fundamentales no vendría motivado por las buenas intenciones de lograr una ciudadanía igualitaria sino de dotar de obligaciones económicas y de visualizar como mercancía a las personas de modo que, la calidad de vida del obrero o persona dependiera del humor de los ricos y capitalistas (Marxs, 1968).

Posteriormente, en París el 10 de diciembre de 1948 distintos países que formaban la llamada Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobaron y promulgaron una serie de enunciados jurídicos que proveían al hombre como un ser sujeto de derechos por el simple hecho de serlo,

dicho evento fue resaltado por el papa Juan Pablo II como una de las expresiones humanas más altas en aquellos tiempos, esta declaración nace posterior a la segunda guerra mundial, en donde existe la posibilidad que aquella haya sido la razón de la premura de distintos países en querer aprobar un hito de esta magnitud. Sin embargo, tal como lo menciona Alexander Solzhenitsyn citado en Velásquez (2013)

Nuestro siglo XX ha probado que era más cruel que los siglos precedentes, y su primera mitad no ha borrado todavía sus horrores. Nuestro mundo sigue siendo destrozado por las pasiones de la edad de las cavernas: la avaricia, la envidia, la cólera, el odio, que, en el curso de los años, han adquirido nuevos nombres respetables, como la lucha de las clases, la acción de las masas, el conflicto racial, el combate sindical (Velásquez, 2013, p. 741).

Esta afirmación señalada por el entonces premio nobel de literatura, refiere no necesariamente a los crímenes que atentan contra la vida del ser humano, por lo que resulta importante señalar que este tipo de acciones tienen que ser evaluadas para asegurar que de verdad respondan ante las necesidades de para quienes fueron creadas.

Así mismo, la UNESCO (1981) en su artículo *¿Se respetan los derechos del deficiente mental?* señala que la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama un 20 de diciembre de 1971 la Declaración de Derechos del Retrasado Mental, misma que fue basada en la declaración de Derechos Generales y Especiales de los Deficientes Mentales propuesta por la Liga Internacional de Asociaciones pro Deficientes Mentales, en la primera declaración en el artículo 2 se menciona que. “El retrasado mental tiene derecho a la atención médica y al tratamiento físico que requiere su caso, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan

desarrollar al máximo sus aptitudes y posibilidades” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1981, p. 18).

Por otra parte, la UNESCO (1981) menciona que la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la Declaración de los Derechos de los Impedidos, en donde refieren que el impedido es aquel que se encuentra incapacitado de subvenir por su propia cuenta en su totalidad o en parte, ya sea por una causa normal o consecuencia de una deficiencia congénita, características físicas o mentales. El apartado 6 de la Declaración de los Derechos de los Impedidos señala lo siguiente:

El impedido tiene derecho a recibir atención médica, psicológica, y funcional, incluidos los aparatos de prótesis y ortopedia; a la readaptación médica y social; a la educación; a la formación y a la readaptación profesionales; a las ayudas, consejos, servicios de colocación y otros servicios que aseguren el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y aceleren el proceso de su integración o reintegración social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1981, p. 7).

De hecho, América Latina (Tabla 1) fue pionera en la defensa de los derechos de las PCD con la aprobación en 1999 de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad por parte de la Organización de Estados Americanos en adelante como OEA así como, de participar en el hito que representa la realización de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006.

En agosto del 2013 México también signa el Consenso de Montevideo, en la Primera Reunión de la Conferencia Regional Sobre Población y Desarrollo en América Latina y el Caribe en el marco de la conferencia regional sobre población y desarrollo de américa latina y el caribe, en palabras del Consejo Estatal de Población del Estado de Puebla dicho consenso representa un

marco más específico para la atención de personas con discapacidad (Gobierno del Estado de Puebla, 2022)

Tabla 1. Año de Adhesión o Ratificación de países Latinoamericanos en acciones pro-discapacidad

PAIS	CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (1999)	CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2006)
Argentina	2000	2008
Bolivia	2003	2009
Brasil	2001	2008
Chile	2001	2008
Colombia	2003	2011
Costa Rica	1999	2008
Cuba		2007
Ecuador	2004	2008
El Salvador	2002	2007
Guatemala	2002	2009
Honduras	2011	2008
México	2000	2007
Nicaragua	2002	2007
Panamá	2001	2007
Paraguay	2002	2008
Perú	2001	2008

República Dominicana	2006	2009
Uruguay	2001	2009
Venezuela	2006	2013

Recuperada de: Elaboración propia con información de: (Ullmann, 2019)

De tal manera, con base al artículo 1 de la convención interamericana y con base a los artículos 9, 12, 13, 19, 21 y 24 entre otros. Se entretujan las bases de una perspectiva centrada en los derechos inherentes de las PCD por el hecho de ser humanos, de hecho, la convención es considerada como el primer instrumento de derecho internacional para las PCD pues busca el apoyo, protección y promoción de los derechos de este colectivo. (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016)

Es a partir de esta acción que distintos países realizan modificaciones constitucionales para hacer valer tales derechos de las PCD por ejemplo; en el caso mexicano se impulsó la promulgación de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el 2011. En consecuencia, las acciones de las universidades en pro de salvaguardar dichos derechos comenzaron a implementar estrategias de inclusión (Tabla 2).

Tabla 2. Universidades Públicas Latinoamericanas con Programas de Inclusión para PCD

PAIS	UNIVERSIDAD
Argentina	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Buenos Aires 2. Universidad Lomas de Zamora 3. Universidad Nacional de Luján 4. Universidad Autónoma de Entre Ríos 5. Universidad Nacional del Comahue 6. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires 7. Universidad Nacional de Cuyo 8. Universidad Nacional de Córdoba 9. Universidad Blas Pascal

	<ol style="list-style-type: none"> 10. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco 11. Universidad Nacional de La Plata 12. Universidad Nacional de Avellaneda 13. Universidad Nacional de Lanús 14. Universidad Nacional de Río Cuarto 15. Universidad Nacional de Salta 16. Universidad Nacional de General Sarmiento 17. Universidad Nacional del Litoral 18. Universidad Nacional de la Patagonia Austral 19. Universidad Nacional de Quilmes
Brasil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Estatal de Londrina 2. Universidad Federal Fluminense 3. Universidad Del Estado de Río de Janeiro 4. Universidad Federal de Río de Janeiro 5. Universidad del Estado de Amazonas 6. Universidad Católica de Brasilia 7. Universidad Federal de Río Grande del Norte 8. Universidad del Estado de Río Grande 9. Universidad del Oeste de Santa Catarina
Chile	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Playa Ancha 2. Universidad del Bio-Bio 3. Universidad de Los Lagos 4. Universidad de Santiago de Chile 5. Universidad Valparaíso
Colombia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Industrial de Santander 2. Universidad de Antioquia 3. Universidad del Valle
Costa Rica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Costa Rica
Ecuador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Nacional de Loja 2. Universidad Técnica de Manabí 3. Universidad San Francisco de Quito 4. Universidad Israel
El Salvador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de El Salvador
Nicaragua	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
Guatemala	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de San Carlos de Guatemala
Panamá	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Panamá

Paraguay	1. Universidad Nacional de Asunción
Venezuela	1. Universidad Católica Andrés Bello

Recuperado de: Cortés (2015) citado en (Cruz Vadillo & Casillas Alvarado, Las Instituciones de Educación Superior y los Estudiantes con Discapacidad en México, 2017)

En consecuencia de estos dos hitos históricos, organizaciones internacionales plantean nuevas sugerencias en pro de la inclusión educativa específicamente a nivel superior, prueba de ello es lo planteado por la Organización de Estados Iberoamericanos (En adelante como OEI) en su *Informe diagnóstico sobre educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica* en donde brinda sugerencias y recomendaciones encaminadas a la mejora de la educación superior, dentro de las cuales figuran , la creación de una agenda de educación superior tomando en cuenta las opiniones y experiencias de los alumnos, padres de familia, docentes, autoridades educativas y gobiernos para atender las necesidades reales del contexto.

Además, de un rediseño del marco normativo de las instituciones en favor de las necesidades identificadas por cada una de las IES siendo complementada por la asignación de recursos enfocados a esas necesidades así como, la formulación de programas cortos y con flexibilidad académica y de evaluación para la atención de las personas en situación de vulnerabilidad.

Fomentar el diálogo con las empresas por parte de las IES con la finalidad de asegurar la empleabilidad de la comunidad estudiantil de la mano de la creación de estrategias incluyentes para la diversidad estudiantil (Organización de Estados Iberoamericanos, 2022, p. 271-273).

Así mismo, la información que nos ofrece el Banco Interamericano de Desarrollo (En adelante como BID) señala en su informe *Educación para todos* la necesaria transformación de la

educación para la cual menciona diversas propuestas para lograr una educación inclusiva las cuales se sintetizan en; la identificación a una edad temprana de la condición de discapacidad para garantizar que las y los alumnos cuenten con los apoyos necesarios, puesto que diversos estudios defienden la tesis que plantea que brindar los apoyos necesarios a una edad temprana disminuye las consecuencias del déficit causado por la discapacidad.

Por otra parte, la profesionalización docente se propone como una de las estrategias necesarias que permiten brindar al docente estrategias pedagógicas para atender las necesidades particulares del alumnado, apoyado de las tecnologías de la información que permitan diversificar la presentación de los contenidos buscando adaptarlos a la mayor cantidad de alumnos y alumnas posibles.

Además de, la sensibilización de los espacios educativos permitiría generar conciencia sobre la importancia de la atención de las PCD para lograr una educación inclusiva, señalando que existe evidencia que plantea que los alumnos con discapacidad insertados en escuelas regulares presentan mejores resultados en comparación con los insertados en escuelas de educación especial (Banco Interamericano de Desarrollo, 2019, p. 11-28).

Así mismo la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (En adelante como CEPAL) señala con urgencia modificar los estereotipos culturales que rodean las acciones de los roles de género y que indirectamente favorecen las visiones capacitistas de la persona así como, establecer relaciones más estrechas entre las IES y las empresas generando proyectos que tengan como foco principal la atención de estudiantes en situación de vulnerabilidad como las PCD.

También, el rediseño y fortalecimiento de los programas de estudio a distancia, la identificación de los mecanismos que favorecen el abandono escolar y la actualización de las competencias necesarias para atender las demandas del mercado así como el apoyo de mentorías

individuales, programas de apoyo diversos y el acompañamiento socioemocional que fue impulsado a raíz de la pandemia por COVID-19 se convierten en grandes herramientas para alcanzar un inclusión educativa en el nivel superior (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2022, p. 53-58).

Finalmente, las IES encaminan sus esfuerzos a alcanzar el objetivo de desarrollo sustentable número cuatro propuesto por la Organización de las Naciones Unidas, (en adelante como ONU) el cual señala que, para el 2030 se eliminarán las disparidades para asegurar el acceso a la educación de manera igualitaria a las personas en situación de vulnerabilidad (Organización de las Naciones Unidas, 2018, p. 28).

Generando como resultado acciones formadoras y vinculadoras con el sector empresarial, fomentando iniciativas que busquen la inclusión de las PCD en todos los espacios, propiciando una cultura de paz, igualdad, equidad e inclusión. Cabe mencionar que estos objetivos se configuran como los deseos aspiracionales de la humanidad para lograr un mundo mejor.

Sin embargo, el panorama real del acceso a la educación superior es sumamente diferente frente a los resultados esperados por parte de las políticas públicas, en donde no solo las PCD han sido las afectadas al no ingresar a este nivel educativo terciario sino, son aún muchas más personas incluso sin discapacidad las que no han logrado esta meta, específicamente en el caso latinoamericano las demandas orientadas a una universidad de masas han traído consigo una serie de desigualdades aún más complejas.

De manera enunciativa rescatamos las relacionadas con la universidad de masas en donde en Latinoamérica se tiene un 40% de tasa de cobertura de nivel superior y que varía incluso en los países de la región, las desigualdades relacionadas al género en donde las áreas de conocimiento presentan aún sesgos sexistas, el comportamiento de la oferta pública frente a lo privado en donde

algunos países presentan 0% de oferta privada como es el caso de Cuba frente al 75% que ofrece Chile y Brasil.

Lo anterior permite pensar que, si las desigualdades relacionadas con el acceso, permanencia y egreso al nivel superior se han presentado en diversas esferas de la sociedad que no han sido históricamente oprimidas y excluidas ¿Cuál es el panorama que se dibuja para las PCD? Autores (Chriroleu, 2018) (Cruz Vadillo, 2023) refieren la importancia de las adaptaciones curriculares, la enseñanza de calidad y egreso oportuno como elementos clave para lograr una inclusión educativa de esta población a nivel universitario.

No obstante, si no se han logrado obtener los insumos básicos como lo son; una tasa de cobertura del 100%, ofertas educativas contextualizadas como lo representan las universidades interculturales, acceso a universidades gratuitas, sistemas de créditos viables para todos y todas y sobre todo, el apoyo de becas para satisfacer las necesidades de permanencia, resulta un poco ingenuo pensar que las PCD estén en el mismo escenario de las personas sin discapacidad.

Prueba de ello es lo planteado en el *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023* de la UNESCO, en donde se señala que en materia de educación de calidad la pandemia originada por el virus Sars-Cov2 interrumpió el ritmo de desarrollo que se había mantenido por tres décadas continuas, desencadenando una ola de problemáticas de las cuales las instituciones educativas aún siguen luchando contra ellas, por mencionar un ejemplo; los conceptos y métodos pedagógicos que se tuvieron que implementar para evitar el rezago educativo demostrando que más del 14% de los docentes no están calificados para dar clases, esto de acuerdo con las normas nacionales entre distintos países y regiones (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, 2023, p. 22).

Por otra parte, el capitalismo cognitivo ha generado la profunda desigualdad que se vive en las IES frente a los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030, situación que nace a raíz de la influencia de los modelos educativos de clase mundial como los de China, Corea, Singapur, Tailandia y Malasia, de enfoque corporativo como el de Japón y de liderazgo en investigación como ocurre en la unión europea, dando como resultado la mercantilización de los modelos educativos en América Latina y el Caribe, subordinando la educación al poder del mercado (Didriksson Takayanagui, 2019, p. 159-196).

Se puede apreciar la influencia de los modelos económicos sobre la educación, tanto así que el autor Thomas Piketty citado en Didrikson señala que el incremento del capital es igual al incremento de la desigualdad, manifestando que tanto el conocimiento, capital cultural y la educación, forman un conjunto de variables que influyen directamente en el estudio del incremento inequitativo del crecimiento económico selectivo (Didriksson Takayanagui, 2019, p. 159-196).

Es así que, la influencia de economías capitalistas y neoliberales ha provocado que la universalización de la educación superior se enfoque en países desarrollados, siendo México uno de los tres países con matrículas con tendencia a la baja en niveles de posgrado, sin embargo, figura como uno de los tres países con mayores estudiantes con estudios de doctorado en América Latina y el Caribe de acuerdo con Didrikson 2019.

Como bien señalamos, alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible si bien apuntan las ideas aspiracionales de la humanidad para lograr un mundo mejor, el contexto en el que se desarrollan ciertamente se encamina a no poder alcanzarlos a tiempo a causa de la pandemia de COVID-19 y sobre todo. de la desigualdad que se vive en los países en vías de desarrollo en comparación con los países desarrollados, tomando en cuenta que estos objetivos están sujetos a condiciones de tipo económico y financiero en donde México no se encuentra bien posicionado.

Es entonces que, hablar de educación superior inclusiva representa un verdadero reto para las IES y para los países, pues la influencia de las políticas capitalistas y neoliberales han permeado al punto en que el estudiante se ha convertido en la mano de obra para responder ante las exigencias del mercado, dejando obsoletas las pedagogías que se centran en el cuidado de si y del medio ambiente.

En otras palabras, el sistema económico y educativo latinoamericano presenta múltiples fallas que impiden alcanzar una educación superior inclusiva para las PCD, las grandes desigualdades económicas, raciales, culturales etc., han anclado sus raíces en lo más profundo de la sociedad y los sistemas de gobierno que resulta en ciertos escenarios una utopía eliminarlos o cambiarlos por completo, sin embargo, la realidad entre países incluso de la región muestra cambios importantes de resaltar y compartir.

1.3 MARCO CONTEXTUAL NACIONAL

El hito que trajo consigo la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, trajo resultados sumamente valorables y destacados para el contexto mexicano que van desde, la creación del Consejo Nacional para el Desarrollo y la inclusión de las Personas con Discapacidad en año 2005, la creación del Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación en el año 2003 hasta la promulgación de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el año 2011.

Esto sin dejar a un lado que desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2023), nos pone de manifiesto en su Artículo 1 que está prohibida toda forma de discriminación que sea dada por el origen étnico, género, nacionalidad, edad o discapacidades. Aunado a que el artículo 3 señala claramente que “Toda persona tiene derecho a la educación, El Estado-

Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior (...)” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2023, p. 5).

En consecuencia, se han entrelazado acciones, programas y leyes específicas para la atención de este fenómeno por ejemplo, la *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación*, en el artículo 2 señala que el Estado tiene el deber de promover las condiciones de igualdad y libertad es así que, en materia educativa visualizamos el artículo 9 en donde se establece como discriminación “Impedir el acceso o a la permanencia a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos en los centros educativos” (Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación, 2023, 8 de Diciembre, p. 4).

Por otra parte, derivado de las acciones políticas de este gobierno la Secretaría del Bienestar (2020) formula el *Programa Sectorial de Bienestar 2020-2024* en donde se marca que para favorecer las políticas de bienestar e inclusión de las personas con discapacidad y con ello incrementar su nivel de bienestar se realizarán las siguientes acciones:

Integrar a familiares o vecinos con discapacidad en los grupos sociales que se forman con la idea de beneficiarlos y mejorar su calidad de vida, fortalecer e incorporar las bases para el respeto de los derechos humanos de las personas con discapacidad en los tres órdenes de gobierno, incorporar y promover la accesibilidad como elemento del bienestar e inclusión social de las personas con discapacidad y establecer mecanismos de apoyo para la inclusión de personas con discapacidad, en coordinación con las dependencias y entidades de la APF (Programa Sectorial de Bienestar 2020-2024, 2020, p. 29).

Aunado a ello, el derecho a la educación de cualquier persona en el contexto mexicano se encuentra respaldado por el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* (2019) en el cual se señala que se garantizará la educación, el empleo, salud y bienestar, enfatizando el cumplimiento del derecho de las y los jóvenes a la educación superior. Además, del programa pensión para el bienestar de las personas con discapacidad, cuya finalidad es brindar un apoyo económico de \$2250.00 MN bimestrales para personas de hasta 29 años con discapacidad permanente, y de 0 a 64 años que vivan en comunidades indígenas (p. 9).

Por otra parte, la *Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad* (2023), señala en sus primeros párrafos que el estado será el encargado de promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, por lo que de esta manera resulta relevante mencionar lo señalado en el artículo 4 de dicha ley:

Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano, sin distinción de origen étnico, nacional, género, edad, o un trastorno de talla, condición social, económica o de salud, religión, opiniones, estado civil, preferencias sexuales, embarazo, identidad política, lengua, situación migratoria o cualquier otro motivo u otra característica propia de la condición humana o que atente contra su dignidad. Las medidas contra la discriminación tienen como finalidad prevenir o corregir que una persona con discapacidad sea tratada de una manera directa o indirecta menos favorable que otra que no lo sea, en una situación comparable (*Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad*, 2023, p. 5)

Así mismo, la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* señala en su Artículo 12 que la SEP tiene el deber de garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad y con ello prohibir la discriminación en los centros educativos (p. 10).

Por otra parte, el *Programa Sectorial de Educación 2020-2024* propuesto por la SEP (2020) propone reforzar los servicios de educación especial para la inclusión de las y los alumnos con discapacidad aunado a la formulación de acciones que vinculen el SEN y la sociedad e instituciones gubernamentales, así como “Incrementar gradualmente la matrícula de educación superior con una oferta educativa inclusiva, pertinente, flexible y diversificada, que atienda las necesidades del desarrollo local y regional, la diversidad social, lingüística y cultural, así como las prioridades definidas por las comunidades” (Programa Sectorial de Educación 2020-2024, 2020, p. 42).

Finalmente, la denominada *Norma Oficial Mexicana NMX-R-025-SCFI-2015* para la igualdad laboral entre hombres y mujeres, tiene la finalidad de establecer los requisitos para que los centros de trabajo integren, implementen y ejecuten dentro de sus procesos de gestión y de recursos humanos prácticas que tengan por bien la igualdad laboral y no discriminación para favorecer el desarrollo integral de las y los trabajadores (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2015, p.3).

Si bien, se mencionado diversas normativas que promueven y defienden el derecho de las PCD al ingreso a la educación superior y su inserción laboral, la realidad se hace compleja cuando retomamos que actualmente no existe una política educativa específica en el contexto mexicano que determine las guías de actuación que tendrían que llevar a cabo las IES para asegurar la inclusión de las PCD en sus aulas, pues la gran mayoría de estas políticas se han centrado en la educación básica con la creación de los servicios de educación especial (Pérez. 2015).

Lo anterior, se atenúa aún más cuando retomamos el carácter autónomo de las IES públicas del país pues trae consigo que cada una implemente las acciones y determine su calidad e intensidad con base a sus propios criterios, no obstante, en el año 2005 la ANUIES pública el

Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior.

Dicho proyecto sumamente ambicioso pretendía entre otras cosas generar un cambio en la mentalidad de los actores educativos desde quien elaboraba las propias políticas hasta el propio estudiante con y sin discapacidad en donde se buscaba la creación de redes internas que sirvieran para la recolección de experiencias de PCD, el aprovechamiento de los recursos materiales, la sensibilización a la comunidad universitaria, la evaluación de la pertinencia de los programas de estudio entre otros (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2005).

Esta iniciativa, fue una de las más importantes para lograr una inclusión de PCD en el nivel superior, desgraciadamente su falta de obligatoriedad, la falta de recursos por parte de las IES, la descentralización de políticas y las prioridades de cada IES del país impidieron su realización con éxito, esto sumado a la evolución conceptual que implica la inclusión de las PCD. Si bien el proyecto no pudo continuar y cosechar los frutos esperados, permitió visualizar las intenciones de las IES y asociaciones en pro de acciones que tengan por bien la inclusión educativa. Por lo tanto, en la Tabla 2, se muestran algunas IES que han implementado programas específicos para la inclusión de PCD en sus aulas.

Tabla 3. Universidades Públicas Mexicanas con Programas de Inclusión para PCD

ESTADO	UNIVERSIDAD
Campeche	Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)
Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)
Guanajuato	Universidad de Guanajuato (UGTO)

Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAECH)
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)
Veracruz	Universidad Veracruzana (UV)

Recuperado de: (Cruz Vadillo & Casillas Alvarado, Las Instituciones de Educación Superior y los Estudiantes con Discapacidad en México, 2017)

Si bien, la existencia de programas de inclusión educativa para PCD existen en algunas universidades públicas de México la tasa de cobertura de esta población es significativamente menor en comparación con la cantidad de personas con discapacidad total por entidad federativa.

Tabla 4. Tasa de cobertura de educación superior para PCD por entidad federativa

ESTADO	POBLACIÓN POR ENTIDAD FEDERATIVA DE 15 A 24 AÑOS CON DISCAPACIDAD	MATRÍCULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN IES
Aguascalientes	4 277	82
Baja California	13 052	1 281
Baja California Sur	3 278	661
Campeche	3 425	175
Coahuila	8 654	911
Colima	3 410	270
Chiapas	14 005	312

Chihuahua	15 826	75
Ciudad de México	27 135	3 405
Durango	8 568	182
Guanajuato	21 369	651
Guerrero	14 080	137
Hidalgo	10 360	2 157
Jalisco	38 013	999
Estado de México	67 542	2 925
Michoacán	20 529	278
Morelos	6 900	124
Nayarit	6 426	231
Nuevo León	17 966	1 172
Oaxaca	16 965	2 208
Puebla	20 961	1 026
Querétaro	7 752	1 250
Quintana Roo	5 304	247
San Luis Potosí	11 749	606
Sinaloa	12 607	425
Sonora	10 392	991
Tabasco	9 096	580
Tamaulipas	11 673	768
Tlaxcala	4 401	254
Veracruz	34 798	522

Yucatán	8 911	319
Zacatecas	7 541	702
Total	466 964	25 926

Recuperado de: Elaboración propia con información de: (González García, Zuñiga Llamas, & Arce Casas, 2021)

Si bien la existencia de estos programas podría construir un mejor ambiente y mejorar la calidad educativa de las PCD a las que están dirigidas, se requiere de una evaluación puntual de cada uno de ellos y con información al alcance de todos y todas.

1.4 MARCO CONTEXTUAL ESTATAL

Dentro del marco estatal, las personas con discapacidad se encuentran cobijadas bajo la *Ley Para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla* (2021), para lo cual, en su artículo 6 señala que el titular del poder ejecutivo formulará por medio de distintas entidades y dependencias como el caso del Instituto de la Discapacidad del Estado de Puebla, programas de inclusión social de personas con discapacidad para lo cual en su fracción tercera resalta el papel de la educación inclusiva y la investigación.

Además, en su artículo 9 fracción segunda señala la responsabilidad que tiene el Estado y los municipios para garantizar la igualdad de condiciones y con ello actuar con equidad en los procesos de educación, cultura y recreación (p. 12).

Por otra parte, la *Ley para prevenir y eliminar la discriminación del estado libre y soberano de Puebla* menciona en su artículo 2 que es obligación del estado garantizar que cualquier persona que habita o transita por el estado libre y soberano de Puebla gocen y no sufran de discriminación alguna que viole o transgreda los derechos humanos que se encuentran plasmados en la constitución política de los estados unidos mexicanos, aunado a ello el artículo 6 Bis señala que se

considerará como discriminación, en forma enunciativa y no limitativa el “Impedir el acceso o la permanencia a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos en los centros educativos” (p. 8). Así como, “Establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación” (p. 8) (Ley para prevenir y eliminar la discriminación del estado libre y soberano de Puebla, 2021, 3 de Noviembre).

Por lo tanto, inferimos que las personas con discapacidad son consideradas sujetos con derechos dentro del estado de Puebla, por lo que la *Ley de Educación del Estado de Puebla* (2023) visualiza a la educación inclusiva como un “Conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todas y todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (Ley de Educación del Estado de Puebla, 2023, p. 38).

Inclusive se hace la mención en el artículo 53 a que dicha educación inclusiva se aplicará en los niveles del SEN excluidos y marginados o en riesgo de estarlo, por lo cual, la educación superior inclusiva no nace de las buenas voluntades, sino, de una cuestión de derechos y obligaciones.

Aunado a ello, se señala en el artículo 38 que la obligación de garantizar la educación superior es del Estado, el cual será el encargado de garantizar que todas las personas interesadas cumplan con los requisitos solicitados por las IES.

La educación superior inclusiva en Puebla está fundamentada en el artículo 54 el cual manifiesta que se busca garantizar este derecho a las y los estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, su fracción quinta señala la garantía de formar profesionales docentes capacitados para que contribuyan a la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la

participación, así como el artículo 55 señala que se deberá asegurar que se realicen los correspondientes ajustes razonables para la inclusión educativa de las y los estudiantes con discapacidad.

En materia de educación superior inclusiva se señala el artículo 41 de *la Ley De Educación Superior del Estado de Puebla (2023)*, que la SEP y la autoridad educativa municipal conforme a sus competencias garantizará la educación superior en el territorio del estado, así como la formulación de estrategias que se centrarán en garantizar el enfoque de inclusión.

Así mismo, en la Fracción primera del artículo 42 se esclarece que se realizarán programas basados en el principio de equidad con la finalidad de disminuir las brechas de cobertura y excelencia, fracción segunda, la implementación de modelos y programas educativos que eliminen las desigualdades y la discriminación por discapacidad, fracción tercera la cual resaltamos por su nivel de inferencia en el fenómeno de la investigación presente:

III. La Formación de equipos multidisciplinarios para la atención de las personas con discapacidad, identificación de necesidades específicas de la población con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, vinculación intra e interinstitucional, interlocución con la comunidad estudiantil y las diversas instancias o autoridades educativas, investigación y demás acciones encaminadas a la inclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades educativas [...] (Ley De Educación Superior del Estado de Puebla, 2023, p. 34).

Si bien hasta el momento rescatamos la importancia de la influencia de las políticas públicas para lograr una educación inclusiva efectiva las autoras Contreras Mínero, Távora Sabalú, & Alzate González resaltan en su artículo *La educación inclusiva: un desafío para los docentes en el marco del ODS-4* que para lograr tal acción es necesario el compromiso del docente, enmarcando su actuar bajo un marco de responsabilidad,

compromiso y en donde se priorice la ética que sean quien ayude a poder aceptar y buscar las actualizaciones y capacitaciones necesarias para lograr atender a las y los estudiantes con discapacidad, siendo que dichas autoras señalan que la falta de capacitación del personal docente aunado a la limitada contratación de personal docente especializado figuran como las principales barreras para alcanzar el objetivo de desarrollo sostenible 4 (2024).

En consecuencia, las políticas públicas figuran como una guía para poder encaminarnos a una educación inclusiva tangible que permita la inclusión de las PCD en el nivel superior, sin embargo, las barreras que limitan este actuar no solo emergen del constructo político, para ejemplificar lo mencionado el autor Cruz Vadillo en su texto *¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance*, 2018 pone de manifiesto los resultados de una investigación de tipo cualitativa aplicada a 61 profesores de educación obligatoria estudiantes de la maestría en pedagogía en el estado de Puebla sobre su perspectiva con relación a qué lugar es el idóneo para las PCD, la educación especial o la educación inclusiva.

En ese sentido es necesario comentar que la teoría juega un papel importante para la comprensión del fenómeno de investigación, es así que los conceptos de educación especial y educación inclusiva se abordarán en profundidad en el marco teórico, sin embargo, es oportuno aclarar que tales conceptos se han construido en el devenir del SEN como dos figuras antagónicas las cuales se creen que necesitan prescindir una de la otra para poder trabajar de manera eficiente y eficaz.

Los resultados de la investigación apuntan en mayor cantidad a la coexistencia de ambos conceptos pues en el caso de la educación especial, podría ser de ayuda significativa para desarrollar conocimientos y capacidades bajo la guía de personal especializado, por otra parte, la educación inclusiva permitiría que las capacidades y conocimientos que han sido desarrollados en la educación especial, puedan ser puestos en práctica en el contexto de la una sociedad real, en la cual no existen modos especiales para poder vivir.

En síntesis, desde la perspectiva de cada concepto ambos tienen aportes significativos que permiten la inclusión educativa de las PCD en el nivel superior, para ello es necesario prescindir de verdades totalizadoras y homogeneizadoras que limiten apreciar las ventajas del trabajo cooperativo, es así que, los

resultados de dicha investigación apuntan a que si bien ambos conceptos se visualizan como antagónicos pueden ser complementarios las carencias uno del otro.

Permitiendo así, satisfacer las demandas de las PCD dentro del estado de Puebla que de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla (2023) son: el fortalecimiento de la difusión de la lengua de señas mexicana y el sistema braille, así como los espacios accesibles y la vinculación de las escuelas con las empresas para la inclusión laboral (párr. 5).

Ahora bien, como lo mencionamos en apartados previos la inclusión educativa se ha visto fuertemente contenida en el nivel básico por ejemplo, en la capital poblana se cuenta con alrededor de 12 Centros de Atención Múltiple en adelante como CAM orientados a brindar educación especial a PCD, en ellos aparte de brindar educación básica, también cuentan con un programa de formación para el trabajo el cual tiene el objetivo de enseñar un oficio a las PCD para su autonomía, sin embargo, para el caso del nivel medio superior y superior se carece de instituciones, programas y planes de estudios especializados en brindar atención a las PCD prueba de ello es lo mostrado en la Tabla 5. Donde se aprecian una significativa reducción en el número de estudiantes matriculados con discapacidad frente a los matriculados sin discapacidad.

Tabla 5. Matrícula de PCD en el Estado de Puebla

MUNICIPIO	MATRICULA TOTAL	MATRICULA DE PCD
ACATLÁN	709	78
ACATZINGO	243	0
AHUACATLÁN	963	136
AHUAZOTEPEC	42	0
AJALPAN	1,064	0
AMOZOC	1,055	3
ATEMPAN	723	3
ATLIXCO	2,027	60

CHALCHICOMULA DE SESMA	1,508	3
CHIAUTLA	53	0
CHIGNAHUAPAN	685	9
CHILCHOTLA	705	0
CUETZALAN DEL PROGRESO	397	0
FRANCISCO Z. MENA	75	0
GUADALUPE VICTORIA	105	0
HONEY	84	0
HUATLATLAUCA	13	0
HUAUCHINANGO	2,111	31
HUEHUETLA	1,554	62
HUEJOTZINGO	1,527	0
IXCAQUIXTLA	115	0
IXTACAMAXTITLÁN	124	0
IZÚCAR DE MATAMOROS	806	2
JONOTLA	48	0
JUAN C. BONILLA	2,466	0
LIBRES	1,862	0
LOS REYES DE JUÁREZ	228	0
NICOLÁS BRAVO	989	0
NOPALUCAN	618	1
ORIENTAL	165	5
PANTEPEC	112	2
PUEBLA	92,301	171
QUECHOLAC	558	2

QUIMIXTLÁN	7	0
SAN ANDRÉS CHOLULA	4,810	14
SAN JOSÉ CHIAPA	736	0
SAN MARTÍN TEXMELUCAN	1,899	111
SAN NICOLÁS DE LOS RANCHOS	95	0
SAN PEDRO CHOLULA	225	6
SAN SALVADOR EL SECO	212	0
TECAMACHALCO	3,022	15
TECOMATLÁN	498	12
TEHUACÁN	10,591	10
TEPEACA	1,950	2
TEPEXI DE RODRÍGUEZ	531	9
TETELA DE OCAMPO	451	1
TEZIUTLÁN	7,897	278
TLATLAUQUITEPEC	1,236	1
VENUSTIANO CARRANZA	279	6
XICOTEPEC	1,674	7
ZACAPOAXTLA	2,320	118
ZACATLÁN	1,908	151
YEHUALTEPEC	249	1
XOCHITLÁN DE VICENTE SUÁREZ	0	0
ACAJETE	90	0
ACATENO	90	0
COXCATLÁN	181	13
TULCINGO	48	1

ZOQUITLÁN	54	8
SAN SALVADOR EL VERDE	63	2
ZAPOTITLÁN	57	1
ATEXCAL	42	0
XOCHITLÁN TODOS SANTOS	8	0
TLACHICHUCA	12	0
XIUTETELCO	105	0

Recuperado de: Elaboración propia con información de: (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2023)

1.5 MARCO CONTEXTUAL INSTITUCIONAL

La historia de la BUAP se remonta al siglo XVI en el cual recibía el nombre del Colegio del Espíritu Santo como parte de la encomienda del cabildo a un grupo de religiosos Jesuitas en donde a través del patrocinio de Don Melchor de Covarrubias inicia la construcción del emblemático edificio Carolino, posterior a ello y en consecuencia de los conflictos políticos españoles, los Jesuitas fueron expulsados dando lugar a la unificación de los colegios fundados por estos grupos denominándose ahora Real e Imperial Colegio Carolino.

Posterior a la guerra de independencia, nuevamente los grupos Jesuitas renombran la institución bajo el nombre del Real Colegio del Espíritu Santo de San Jerónimo y San Ignacio, no obstante, el gusto no duraría mucho pues a pocos meses fueron expulsados nuevamente dando lugar al renombre de la institución bajo el título del Imperial Colegio de San Ignacio, San Jerónimo y Espíritu Santo.

Posteriormente, en el marco de la caída del imperio español en 1825 el congreso local lo transforma al Colegio del Estado otorgándole un carácter público, laico y gratuito en donde las influencias políticas se presentaron en compañía de eventos canónicos como la visita de Francisco I. Madero y el encarcelamiento del General Porfirio Díaz en las instalaciones del colegio, demás influencias políticas fueron las responsables de la presencia de luchas sociales en donde se transforma a La Universidad de Puebla en la cual se hacía presente su carácter autónomo. Finalmente, en 1987 el congreso del estado de Puebla otorga el reconocimiento de Benemérita, dando lugar a lo que se conoce hoy en día como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, s.f.).

En un primer momento, es imperante brindar una aproximación conceptual para nombrar aquello que se está investigando, en el contexto universitario de la BUAP el concepto de PCD es definido por la propia universidad como “Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual, o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con las [y las] demás” (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2019, 11 de Noviembre, p. 13)

Si bien la definición es retomada de la *Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad* no deja de mostrar rasgos capacitistas al denotar el concepto de deficiencias y que si se plantean políticas entorno a dicho concepto ¿Qué beneficio podría conllevar algo de desde un inicio plantea una visión de menor valor? Lo anterior va en concordancia con lo que plantea (Álvarez Ramírez, 2023) sobre el capacitismo definiéndolo como un “Sistema de opresión [que] exige un único modo de entender el cuerpo humano y la relación de ese cuerpo con su entorno” (p. 9).

Aunado a ello, se retoma lo publicado por la *Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (2023), en la cual resalta el Artículo 1, fracción 1, donde se establece que la universidad garantizará la educación con la finalidad de lograr el bienestar, desarrollo integral y equitativo de las personas, por otra parte el artículo 5, fracción octava manifiesta que la universidad tiene la facultad para establecer los procedimientos, requisitos y criterios para el acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes.

En la misma idea, el artículo 8, fracción segunda, menciona que la universidad a través de sus diversas funciones promoverá la prevención y erradicación de cualquier tipo de discriminación y violencia que se ejerza contra las personas en situación de vulnerabilidad (p. 7).

Sucede entonces, que en el *Estatuto Orgánico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (2023), resalta lo encontrado en el artículo 10, en donde se hace manifiesto que la comunidad universitaria gozará del absoluto respeto a los derechos y libertades que menciona en su Fracción segunda:

Igualdad de oportunidades para el ingreso a la universidad, sin discriminación alguna por razones socioeconómicas, ideológicas, políticas, religiosas, étnicas o de nacionalidad, edad o sexo, para todas aquellas personas que, cumpliendo los requisitos académicos estipulados, soliciten integrarse a sus programas de enseñanza, de investigación y de extensión académica y difusión cultural en calidad de estudiantes, profesores o investigadores (Estatuto Orgánico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2023, p. 13).

Si bien es cierto, que la hermenéutica juega un papel importante en la interpretación de las leyes, no podemos dejar de lado que en la redacción de la presente fracción no se contemplan a las

personas con discapacidad por lo que de cierta manera esta acción podría repercutir en la atención de las y los alumnos que se encuentran en esta situación de vulnerabilidad.

Prueba de ello es lo mostrado en la Tabla 6, pues se ven ejemplificados el numero de estudiantes matriculados en cada una de las sedes regionales de la BUAP con y sin discapacidad, en donde nuevamente se aprecia un numero significativamente menor de PCD frente a los estudiantes sin discapacidad.

Tabla 6. PCD inscritos por Sedes Regionales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Municipio	Matricula Total	Matricula de PCD
ACATZINGO	243	0
ATLIXCO	806	0
CHIAUTLA	53	0
CHIGNAHUAPAN	444	0
CUETZALAN DEL PROGRESO	16	0
HUAUCHINANGO	350	0
IZÚCAR DE MATAMOROS	151	2
LIBRES	479	0
LOS REYES DE JUÁREZ	228	0
PUEBLA	73,426	97
SAN ANDRÉS CHOLULA	4,810	14
SAN JOSÉ CHIAPA	633	0
TECAMACHALCO	1,960	6
TEHUACÁN	3,997	6
TEPEACA	538	0

TETELA DE OCAMPO	241	1
TEZIUTLÁN	2,522	0
TLATLAUQUITEPEC	229	0
ZACAPOAXTLA	151	1
ZACATLÁN	355	1
ACAJETE	90	0
Total	91 722	128

Recuperado de: Elaboración propia con información de: (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2023)

En consecuencia, el 11 de Noviembre de 2019 se publicó en la gaceta universitaria BUAP el *Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género*, reflejo del compromiso de la institución con sancionar y erradicar la violencia a fin de garantizar a la comunidad estudiantil una vida incluyente y libre de violencia, en donde se resaltan sus acciones coordinadas por la Dirección Institucional de Igualdad de Género en adelante como DIIGE cuya finalidad es la de institucionalizar la perspectiva de género en la BUAP promoviendo “(...) la cultura de la convivencia armónica de las personas integrantes de la comunidad universitaria en espacios libres de violencia y no discriminación, así como de inclusión y respeto a las diversidades y discapacidades” (Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género 2019, p. 24).

Así mismo en el mismo documento se señala que la institución deberá generar acciones para prevenir la discriminación entre las que se encuentran:

Promover la igualdad de trato de oportunidades entre las personas de la Universidad respetando la diversidad independientemente de su origen étnico o nacionalidad, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, orientación sexual, estado civil o cualquier otra (Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género, 2019, p. 40).

Acciones que dan como resultado, el *Manual de Lenguaje Inclusivo* publicado en febrero de 2023 con la intervención del área de atención a las diversidades sexo-genéricas y discapacidad.

Además, la Dirección de Acompañamiento Universitario en adelante como DAU brinda atención en tres principales ejes rectores: Atención al bienestar emocional, promoción y prevención de la salud y la promoción de la igualdad e inclusión.

Por medio de su página oficial hace referencia a la existencia del *Programa de Atención a la Igualdad* el cual tiene el propósito de brindar acompañamiento a estudiantes en situación de vulnerabilidad para la obtención de apoyos no especificados que permitan facilitar a dichos estudiantes su tránsito por la universidad, así mismo dentro de su área de capacitación en temas de igualdad e inclusión ofrecen pláticas sobre ¿Micro o macromachismos?, ¿Coqueteo o acoso? Y lenguaje incluyente, aunado a las pláticas y talleres de que ofrece la Red Universitaria contra el Bullying -Yá párale-


Así mismo la DAU cuenta con el *Programa de mentoría académica* el cual tiene el objetivo de “Contribuir a la formación integral de las/los estudiantes, a través de orientación y canalización de estudiantes aprendices de mentores/as y lobomentores/as, quienes realizando acciones de acompañamiento brindan atención oportuna” (Plan Institucional de Mentoría y Lobomentoría, s.f, p. 4).

Recientemente la DAU implemento Mesas de Trabajo Educación Inclusiva II: Un acercamiento a la discapacidad (Figura 1). La cual tiene como propósito generar recomendaciones a unidades académicas y dependencias administrativas que impulsen y promuevan la creación de un entorno educativo incluyente, a través de la capacitación y sensibilización de la comunidad universitaria, con la finalidad de coadyuvar en el desarrollo integral del estudiante con discapacidad intelectual y psicosocial.

Figura 1. Convocatoria Mesas de Trabajo Educación Inclusiva II

En el marco de las actividades relacionadas al seguimiento de la NORMA MEXICANA NMX-R-025-SCFI-2015 EN IGUALDAD LABORAL Y NO DISCRIMINACIÓN, le hacemos la más cordial invitación para participar en las:

Mesas de trabajo
EDUCACIÓN INCLUSIVA II
— Un acercamiento a la discapacidad —



1, 2 y 3 de julio 2025
Lugar: Sala de Juntas DAI, piso 2 de Torre de Gestión Académica y de Servicios Administrativos, CU
10:00 a 14:00 h

Objetivo: Generar recomendaciones a Unidades Académicas y Dependencias Administrativas que impulsen y promuevan la creación de un entorno educativo incluyente, a través de la capacitación y sensibilización de la comunidad universitaria, con la finalidad de coadyuvar en el desarrollo integral del estudiantado con discapacidad intelectual y psicosocial.

¡Únete y dialoga sobre Educación Inclusiva!


PROGRAMACIÓN:

Martes 1 de julio 2025
9:40 h Inauguración y palabras de bienvenida
10:00 h Conferencia "Neurodivergencia"
Organiza: Profa. Blanca Margarita López Carillo, Asesora al Director General BUAP
11:00 h Conferencia "Factores de la discapacidad psicosocial"
Organiza: Mtra. Mariana Kharal Sánchez Méndez, Asesora al Director General BUAP
12:00 h Receso
12:15 h Conferatorio "La neurodivergencia en el contexto escolar"
Organiza: Coordinadora del Programa de Psicología BUAP Dra. Beatriz Flores Barrios, Catali Castro Cisneros, Alejandra Hernández Sánchez, Beatriz Hernández Suárez y Emmanuel López Perucha

Miércoles 2 de julio 2025
10:00 h Conferencia "Intervenciones asistidas con animales: Un puente de conexión hacia la inclusión de personas con discapacidad y sin discapacidad"
Organiza: Dra. Patricia López Aragón, Coordinadora del Área de Psicología del Programa BUAP y Mtra. María del Rayo Yolanda Zúñiga, Directora de Trabajo Asistido con Animales y Personal de Asistencia PASCOP
11:15 h Conferencia "Intervención psicopedagógica con estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación derivadas de la discapacidad intelectual"
Organiza: Mtra. Susana de la Torre Reyes, Secretaria de Educación Pública
12:15 h Receso
12:30 h Conferencia "Proceso de detección y atención del estudiantado con aptitudes sobresalientes y altas capacidades"
Organiza: Mtra. Susana de la Torre Reyes, Secretaria de Educación Pública

Jueves 3 de julio 2025
10:00 h Conferencia "El papel del personal docente en el aprendizaje en ambientes neurodiversos"
Organiza: Dra. Patricia López Aragón, Coordinadora del Área de Psicología del Programa BUAP y Mtra. María del Rayo Yolanda Zúñiga, Directora de Trabajo Asistido con Animales y Personal de Asistencia PASCOP
10:40 h Mesa "Discapacidad Psicosocial"
12:00 h Receso
12:15 h Mesa "Discapacidad Intelectual"
12:00 h Cierre de las mesas de trabajo

Realiza tu registro en el código QR:
Del 16 al 30 de junio de 2025



BUAP | Dirección de Acompañamiento Universitario

Retomado de: (Dirección de Acompañamiento Universitario, 2025)

Por otra parte, el *Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025* señala en su eje 1 gobernanza y gestión incluyentes y con trato humano, que la BUAP desde su creación ha participado en el

desarrollo de la sociedad, por lo que se busca fortalecer el sentido de empatía y equidad buscando fortalecer la confianza que tiene la sociedad poblana con su institución universitaria por medio de proyectos sólidos en armonía con el objetivo de desarrollo sustentable 16 de la UNESCO.

En este sentido, es necesario mencionar que si bien existen acciones o proyectos que buscan generar una cultura inclusiva, la propia BUAP señala que estos proyectos se encuentran sujetos a un presupuesto, el cual deberá de aprobar el Honorable Consejo Universitario, dicho proyecto deberá diseñarse a partir de las necesidades y la participación de la comunidad universitaria (Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025, 2021, p. 20).

En consecuencia, con esta política de la no discriminación se encuentra también lo ofrecido por la *Política de igualdad y no discriminación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, en su apartado segundo señala la prohibición, maltrato, violencia o segregación a causa de las discapacidades, apariencia física, etc. (Política de Igualdad y no discriminación, 7 de junio. p. 5).

En esa misma línea de ideas los *Lineamientos del Código de ética y conducta de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* en su artículo 3 fracción primera señala el respeto a la dignidad de las y los estudiantes para su desarrollo físico intelectual y espiritual (Lineamientos del código de ética y conducta de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2014, agosto, p. 5).

Permitiendo realizar lo que se plasma en el artículo 31 “Evaluar al estudiante en forma integral, sistemática, reflexiva, transformadora, equitativa, justa, flexible y pertinente, de acuerdo con la normativa específica de la universidad” (Lineamientos del código de ética y conducta de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2014, agosto, p. 7).

Por lo que en esa misma línea de ideas el 23 de noviembre de 2015 se aprueba el *Reglamento de requisitos y procedimientos para la admisión, permanencia y trayectoria académica de los alumnos de modalidad escolarizada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* documento que hasta el día de hoy sigue marcando la ruta en materia de admisión, permanencia y trayectoria de las y los estudiantes.

En materia de admisión el reglamento señala en su artículo 10 que la selección de aspirantes se realizará con base al puntaje obtenido en los exámenes de admisión de la convocatoria correspondiente (p. 7). Y la duración máxima de permanencia para acreditar el nivel superior es de 6.5 años y para el caso de la licenciatura en medicina es de 8.5 años (p. 12).

El título quinto hace referencia entre sus artículos a la acreditación, por lo que el crédito se convierte en el valor de la asignatura y su ponderación recae en los criterios de la autoridad nacional competentes (p. 15). Es así que para atender el rezago educativo se encuentra el artículo 50 que menciona “Las unidades académicas deberán implementar estrategias de acompañamiento, asesorías y trabajo con tutores” (*Reglamento de requisitos y procedimientos para la admisión, permanencia y trayectoria académica de los alumnos de modalidad escolarizada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2015, 23 Noviembre, p. 16*).

Es así que la redacción de estos artículos permite visualizar una oportunidad para la atención de las PCD en la BUAP siendo que en el artículo 57 se establece que:

La unidad académica, de acuerdo con su programa de tutores, en coordinación con la dirección de acompañamiento universitario, realizará estrategias de acompañamiento al alumno a lo largo de su trayectoria académica con el fin de mejorar su desempeño y desarrollo en la universidad (*Reglamento de requisitos y procedimientos para la admisión, permanencia y trayectoria académica*

de los alumnos de modalidad escolarizada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2015, 23 noviembre, p. 17).

Por lo tanto, visualizamos en estas acciones que la BUAP tiene enlistadas acciones para la atención de la comunidad universitaria que se encuentra en una situación de rezago entendiendo este concepto como aquella persona que teniendo 15 años o más no ha logrado concluir su educación básica, por lo tanto, habrá que analizar su eficacia en la atención de PCD que estudian en la universidad.

Finalmente, el *Modelo Universitario Minerva* en adelante MUM (Modelo Universitario Minerva, 2007) es el punto de convergencia y materialización de lo que en materia de formación académica se trata, este modelo se autodefine como:

Es la respuesta de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla a los desafíos internos, externos, actuales y futuros [...] busca brindar [...] una guía para organizar las actividades académicas y administrativas con el fin de mejorar de manera permanente nuestro quehacer. La BUAP pretende adaptarse a las innovaciones educativas y pedagógicas más destacadas (Modelo Universitario Minerva, 2007, p. 17).

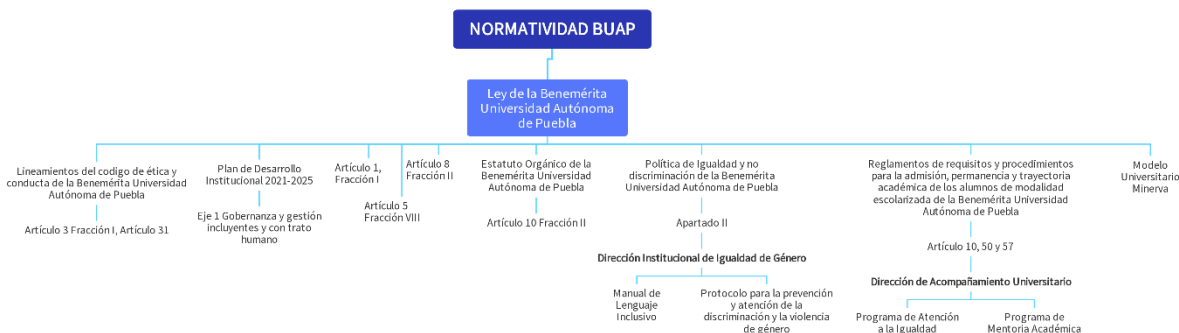
La primera edición fue realizada en el año 2007, posteriormente tuvo dos actualizaciones de plan de estudios una en el año 2009 y otra en el 2016 por lo que actualmente se encuentra en una fase de desarrollo el nuevo modelo universitario. En esa misma línea de ideas el MUM intentaba dar respuesta ante las exigencias del contexto tanto internacional como nacional que demandaban la intervención de las IES frente a la globalización, neoliberalismo y la sociedad del conocimiento. (p. 18).

El constructivismo fue la corriente pedagógica que enmarcó el actuar del MUM, la BUAP señala entre sus acciones para la atención de lo que denominan sector social marginados y vulnerables el atenderlo por medio de la práctica profesional crítica, currículum transversal y proyectos de investigación social de pre y posgrado (p. 68). En la Figura 2 se muestran sintetizadas las normativas de la BUAP aplicables al fenómeno de investigación.

De hecho, el ideario para la BUAP reconoce que

La educación es un derecho inherente al ser humano. En consecuencia, por ser un bien público, la universidad ofrece una educación laica con equidad y diversidad, sin distinción de situación económica, género, orientación o preferencia, etnia, sistema de creencias (ideología) o de pensamiento (Modelo Universitario Minerva, 2007, p. 34)

Figura 2. Normatividad BUAP



Recuperado de: Elaboración propia

Como bien se ha mencionado, la BUAP al igual que diversas IES promueve acciones en beneficio de la prevención de la discriminación y la inclusión, sin embargo, los aportes de la investigadora Mendoza Cruz Laura del Carmen (2024) en su trabajo de maestría titulado *Historias de vida y procesos institucionales de inclusión en estudiantes de discapacidad visual*, enmarca las experiencias de diversos estudiantes universitarios resumiendo a que la falta de interacción y

conexión entre los estudiantes con discapacidad de la BUAP representa una barrera para la plena inclusión social de acuerdo a los propios estudiantes

Así mismo la percepción de la discapacidad como una barrera innata refleja la precariedad en la forma de concebir la condición de vida y finalmente la ausencia de actividades y eventos inclusivos por parte de la universidad refleja el poco interés que se tiene por atender a este sector de la población (p. 90).

Es por esta razón que nace la Red de Inclusión BUAP en adelante como RIBUAP un colectivo no institucionalizado, formado por docentes, administrativos y alumnos con discapacidad de la BUAP en donde es definido por uno de sus integrantes como:

La Red de Inclusión BUAP es el punto de convergencia de experiencias, necesidades, sueños y anhelos para que la inclusión de personas con discapacidad en nuestra institución, sea una realidad, somos un puntal de lucha en el que queremos fomentar una cultura de inclusión para personas con discapacidad, para que nuestra comunidad ejerza su derecho a una educación con equidad, con igualdad y con las mismas oportunidades que las personas que no tienen discapacidad, si bien nuestra universidad ha tenido programas que de una u otra manera atienden a este sector estudiantil, la realidad es que aún no se garantizado la permanencia de nuestros estudiantes con discapacidad, por lo que se enfrentan no sólo a una serie de dificultades, sino que también esto repercute en la vida profesional cuando llegan a encontrar un trabajo, de igual manera esto repercute en los docentes que se enfrentan al reto de atender una persona con alguna discapacidad, por lo que nuestra lucha está enfocada a la consolidación de una dependencia encargada exclusivamente para atender estos retos, con lo que podremos apoyar, no sólo a esta generación, sino a los cientos de estudiantes que vienen detrás y que en un futuro necesitarán una institución que les pueda formar en una profesión, esto debido a que según las estadísticas indican que la discapacidad cada vez está más presente en la población mexicana, por lo que es imperativo, hacer y crear acciones afirmativas de

manera institucional para afrontar los nuevos retos que vienen encima y contribuir con el desarrollo social de todas las personas, sin importar su condición de vida, por lo que la Red De Inclusión BUAP seguirá incidiendo en la vida institucional de nuestra universidad para generar este cambio. (Miembro de la mesa directiva de la RIBUAP, 3 de febrero de 2024)

Finalmente, como se ha señalado la BUAP está en camino de lograr una inclusión educativa, si bien se ven reflejados los resultados de dichas acciones aún hace falta un largo camino que recorrer, por lo tanto, la presente investigación gira en torno a apoyar esta lucha en común que tiene la BUAP y el colectivo de PCD que la conforman, puesto que ambos tenemos el mismo interés, lograr un plan inclusión educativa.

MODELO UNIVERSITARIO MINERVA

El diseño curricular de las distintas licenciaturas de la BUAP se encuentra alineadas a los objetivos que se desprenden del Modelo Universitario Minerva en adelante como MUM, documento implementado en el año 2007 y que hasta el año 2024 en que se realiza la presente investigación sigue vigente para la comunidad universitaria. Este modelo universitario pretende en sus propias palabras (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007)

Una educación para la vida, de corte humano y social, en la que se desarrolle una perspectiva ética, estética y de salud; así como potenciar la gestión de su propio conocimiento y la investigación en la formación disciplinaria, el uso de habilidades de comunicación, tanto informacional, digital y de lengua extranjera (Modelo Universitario Minerva, 2007, p. 45)

El en MUM la estructura curricular se encuentra dividida por niveles educativos, desde el nivel medio superior, técnico superior universitario, superior y posgrado, por lo que nos abocaremos en explicar lo contenido en el superior (Figura 1), dicho nivel esta formulado bajo los siguientes elementos: Orientación social y participativa, un currículo correlacionado y uno transversal - Formado por las asignaturas de Formación humana y Social, desarrollo de habilidades del pensamiento superior y complejo, desarrollo de habilidades en el uso de la tecnología, la formación y la comunicación, educación para la investigación y la adquisición de lenguas extranjeras como el francés, italiano, alemán o japonés-.

Siguiendo con los elementos que conforman el MUM se encuentra que la administración curricular se basa en el sistema de créditos, cada programa tendrá su propia organización temporal de acuerdo con sus características, las asignaturas estarán divididas en dos bloques -Una etapa básica y otra formativa-, promueven la flexibilidad que permita si así lo desea el alumno brindar orientación para salidas laterales así como formar su propio currículo tanto de docentes como de estudiantes.

Figura 3. Estructura Curricular del Nivel Superior BUAP



Recuperado de: Modelo Universitario Minerva (2007)

En la misma línea de ideas, la estructura curricular (Figura 2) está formada por elementos curriculares de las siguientes características: asignaturas disciplinarias que pueden ser obligatorias u optativas con las que se orienta para el desarrollo de objetivos básicos para la profesión promueve la integración entre el conocimiento teórico y la práctica profesional crítica que se cursa por medio de tres elementos importantes: Servicio social, prácticas profesionales y el desarrollo de 3 proyectos a lo largo de su carrera en donde contribuya en aspectos positivos a la mejora del contexto universitario o de la región.

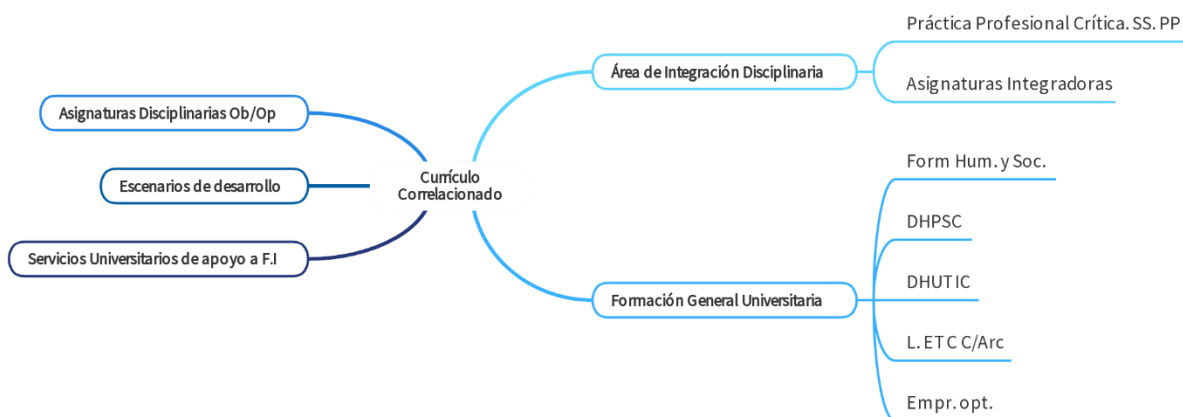
La función de las asignaturas que comprenden el área de integración disciplinaria tienen la función de organizadoras de trabajo metodológico que permita la vinculación del estudio con el

trabajo y la sociedad, la formación general universitaria constituye la base de los cinco ejes transversales: Formación humana y social, desarrollo de habilidades del pensamiento superior y complejo, desarrollo de habilidades en el uso de la tecnología, la información y la comunicación y lengua extranjera así como desarrollo de emprendedores. Finalmente, los escenarios de desarrollo son aquellos en donde se realizan actividades individuales y sociales significativas, por ejemplo, cafeterías, teatros, jardines, bibliotecas entre otros.

Por lo tanto hablar de currículo trae al papel involucrarnos en lo que respecta al egreso de las y los estudiantes universitarios, para ello la BUAP mediante el MUM plantea un escenario comúnmente conocido, las y los estudiantes al culminar sus estudios universitarios posponen la elaboración de la tesis debido a diversos factores como los que podrían ser las oportunidades laborales, situaciones familiares o sentimentales lo que conlleva en primer lugar a que el estudiante carezca de su título de grado y por consiguiente afectando la eficiencia terminal del programa que ha cursado.

Por ello la BUAP, contemplando el escenario descrito plantea diversas formas de titulación entre las que figuran: reporte técnico, monografía o proyecto resultado de la práctica profesional, paquetes didácticos, tesinas, titulación por créditos de posgrado -Incorporados al antiguo Programa Nacional de Posgrados-, estas formas de titulación se añaden a la tradicional elaboración de tesis.

Figura 4. Elementos Curriculares del Nivel Superior BUAP



Recuperado de: Modelo Universitario Minerva (2007)

En ese sentido, se muestra evidente hablar de un diseño curricular que permita brindar atención a la diversidad que se encuentra dentro de las aulas, no solamente nos referimos a las PCD, sino a toda aquella diversidad que no se identifique con la supuesta normalidad que se ha construido a lo largo de décadas de educación machista, adulto centrista, capacitista y demás adjetivos que no mencionaremos, por lo tanto la formulación de pedagogías con este visión de diversidad permitiría la creación de sociedades más justas, sociales y empáticas con las situaciones que viven las y los ciudadanos que se encuentren en una situación de vulnerabilidad.

Cabe aclarar que la presente investigación esta guiada bajo la visión de un enfoque social de la discapacidad con perspectiva en inclusión, dejando de lado los modelos de integración, segregación y sobre todo exclusión, por lo tanto es necesaria la participación de los actores educativos por medio de un cambio actitudinal, donde se valore la diversidad y se elimine la pseudo normalidad que solo nos han llevado a enfoques basados en las capacidades que hace un ciudadano y con ello medir su nivel de productividad para el sector empresarial.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo da respuesta al objetivo tres de la investigación en donde se abordan los enfoques heteronormativos sobre la discapacidad y su análisis desde el punto de vista de las pedagogías críticas para la eliminación o disminución de las BAP que enfrentan las PCD, esta meta parte de un análisis documental en donde se aborda el fenómeno de investigación.

Los programas y planes de estudio representan una herramienta fundamental para el docente de IES, estos elementos plantean los conocimientos que la institución aspira a que sus alumnos adquieran, permiten la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje y son elaborados desde el punto de vista de lo mínimo que se requiere aprender. (Pérez Hernández, Méndez Sánchez, Pérez Arellano, & García Sastré, 2017, p. 22)

Hablar de planes y programas de estudio es hablar de contexto, partimos desde la idea que sostiene que la educación tiene la finalidad brindar las herramientas que el alumno y la alumna necesitan para resolver sus problemas cotidianos y emplearse en el mercado laboral, esta última idea ha dado como resultado la tecnificación de las y los estudiantes de este nivel educativo, limitándolos simplemente a responder ante las exigencias de los modelos económicos neoliberales que buscan sacar provecho de las y los jóvenes de un país que si bien se encuentra en vías de desarrollo presenta una movilidad económica reducida a comparación de otros países del mismo continente.

Además, la situación se complejiza aún más cuando volteamos a ver que las condiciones no se presentan en la misma calidad e intensidad pues históricamente las PCD han sido delegadas a espacios educativos especiales en donde difícilmente logran vincularse a un sector laboral que premia las habilidades y la productividad sobre la diversidad y el respeto a los derechos humanos inherentes en las PCD.

Lo anterior se desarrolla en un contexto en donde en palabras de Acosta (2014) la educación superior en México ha sufrido afectaciones desde la introducción del capitalismo como principal organización socioeconómica en donde países desarrollados tienen prioridades educativas diferentes a las de países en vías de desarrollo, por lo que aspirar a los mismos objetivos ha posicionado a estos países en una situación de desventaja mercantilizando la educación y seleccionando a quienes educar.

Sin duda, la inclusión educativa es indiscutiblemente indisociable de las dimensiones económicas y políticas del contexto geográfico en donde se pretende desarrollar, a propósito, Acosta (2014) señala que las IES mexicanas se encuentran crisis debido a que tres de cada diez maestros universitarios son de tiempo completo, jóvenes de familias adineradas tienen diez veces más posibilidades de culminar la educación superior y que el 68% de las IES son privadas.

Esto sumado a las prácticas neo-utilitaristas sobre el conocimiento y la enseñanza universitaria, carencia de investigadores como maestros universitarios, presupuesto limitado hacia las IES, den como resultado la proliferación de enseñaderos -Termino que describe a universidades con prioridades neo-utilitaristas- donde no se propicia en pensamiento crítico de los y las estudiantes, donde solo responden ante las exigencias del mercado.

Lo anterior, sumado a una visión reduccionista de la discapacidad como una afectación patológica que limita las actividades de las PCD da como resultado un hándicap impuesto que propicia un discurso alentador sin intención, un discurso sin acción y una educación no inclusiva, capacitista y excluyente. Por tal motivo en el presente capítulo expondremos a profundidad la relación existente entre los imaginarios colectivos y su influencia en los procesos de inclusión educativa.

2.1 CUERPO Y DISCAPACIDAD: SU EVOLUCIÓN A TRAVÉS DE LOS MODELOS HISTÓRICOS EN LA EDUCACIÓN

Hablar de inclusión educativa nos obliga a indagar más hasta lo más profundo de lo que involucra el concepto, por tanto no se puede hablar de inclusión educativa sin mencionar a la discapacidad, sin embargo, como se mencionó la inclusión educativa no refiere únicamente a las acciones en torno a la discapacidad pues engloba toda una serie de diversidades étnicas, lingüísticas, geográficas y más que componen al gran espectro social que no son objeto de estudio de esta investigación, por lo tanto a continuación nos enfocaremos únicamente en lo que respecta a la discapacidad.

La discapacidad históricamente se ha percibido como un problema que nace y es parte de un cuerpo deficitario consecuencia de aquel pensamiento hegemónico es que se han construido paradigmas que hoy en día limitan y excluyen a las PCD de los espacios educativos, ¿Es acaso la diversidad la razón suficiente como para castigar al cuerpo limitándolo a su derecho a la educación?

Para aproximarnos a una respuesta necesitamos comprender que es el cuerpo un punto de intersección en donde converge una situación de precariedad entendida como una dimensión ontológica de la vida y una situación de precarización comprendida desde una dimensión política que designa sus efectos propios así como los sociales y jurídicos de la desigualdad (Maldonado Ramírez, 2021) , por tanto la PCD resulta atrapada en esta intersección limitando sus probabilidades de alcanzar un estatus de equidad e igualdad por sí mismo o misma.

MODELO DE PRESCINDENCIA, TRADICIONAL, MORAL O RELIGIOSO: LA MALDICIÓN IMPUESTA DE LA DISCAPACIDAD

En el devenir del tiempo se han formulado distintos modelos teóricos que intentan dar explicación al fenómeno antropológico de la discapacidad, estos éstos no solo han influenciado las creencias e ideologías de quienes se relacionan con la discapacidad, sino también de quienes rigen y dictan las formas en como estos se relacionan y existen en la sociedad, son estos éstos los que construyen habitus incluyentes o excluyentes, por lo que identificarlos nos permite comprender lo complejo que resulta la discapacidad.

Es así como en el recorrido histórico Velarde (2011) en su obra *Los Modelos de la discapacidad: Un Recorrido Histórico* reconoce tres modelos esenciales; De prescindencia, el modelo médico o rehabilitador y finalmente el modelo social, por lo que en este apartado nos daremos a la tarea de analizar cada uno de ellos y mostrar sus puntos de vista que finalmente permitirán al lector y al investigador obtener una cosmovisión profunda sobre el fenómeno de la educación inclusiva.

El modelo de prescindencia es de lo más antiguos en abordar el tema de la discapacidad, resulta ser muy característico de la edad media pues en dicho modelo se consideraba el origen de la discapacidad como un castigo divino o por la consecuencia de algún pecado cometido por los padres de las personas con discapacidad, a causa de ello se pensaba que aquellas personas no aportaban nada a la comunidad por lo que no tenían sentido propio y que por tanto, no valían la pena, puesto que al ser improductivo era más bien una carga hacia los padres y a la comunidad en general. En consecuencia, las familias ocultaban y rechazaban a las PCD apartándolas de cualquier aspecto social como la escuela de modo que se generaba una dependencia y vulnerabilidad desde la intimidad que representa el seno familiar hasta la exterioridad que representa la sociedad. (Pérez Dalmeda & Chhabra , 2019)

A partir de esta situación se formularon dos submodelos: eugenésico y marginación, en relación al primero, en la antigua Grecia la solución al “Problema de la discapacidad” giraba en torno a la muerte del niño evitando a toda costa que nacieran niños débiles o deficientes, resulta importante señalar la importancia que tenía la estética en el mundo clásico, por lo que las personas con discapacidad que llegaban a sobrevivir eran objeto de burla y entretenimiento, por mencionar algunos ejemplos; los niños atenienses que eran nacidos con discapacidad, eran depositados en vasijas de barro para después ser abandonados a las orillas de la ciudad. (Velarde. 2011. p. 118)

Por otra parte, en la ciudad de Esparta, los niños al nacer eran examinados por el consejo de ancianos quienes determinaban que si él o la niña presentaba alguna deformidad sería despeñado desde el monte Taigeto. Cabe destacar que estos acontecimientos solo se producían en cuanto a que la discapacidad fuera congénita, por lo que, en caso de haberla adquirido en la juventud o adultez, está ya no era considerada como castigo de los Dioses, por lo que incluso soldados después de haber servido y perdido alguna extremidad en alguna batalla no eran sacrificados, sino más bien eran recompensados con una pensión de dos óvalos diarios para el caso de los soldados atenienses.

Dentro del submodelo de marginación con la introducción y expansión que tuvo el cristianismo en la edad media es como se condena el homicidio de los infantes, no por nada este fue el periodo en que más proliferaron los asilos y hospitales, donde se abandonaban a los niños con discapacidad. Por otra parte, la influencia de los aportes del modelo médicos como las teorías genéticas trasladan el origen de la discapacidad hacia una condición biológica inherente a la persona.

En consecuencia, en el marco del estado mexicano la aparición de las primeras escuelas de educación especial se da a mediados del siglo XIX en un escenario en donde el país se encuentra en plena transformación posterior a la guerra de independencia, en donde a partir de la

promulgación de la constitución política en 1917 se busca que las y los estudiantes de aquellos tiempos alcanzarán por lo menos la educación elemental. (Trujillo Holguín, 2020)

Por lo tanto, pensar en adaptaciones curriculares, sistemas de apoyo y espacios que atiendan la diversidad estudiantil se convierte en una idea poco viable para aquellos tiempos, además, como parte de las acciones que buscaban brindar equidad educativa en el marco del año de 1925 se decreta la creación de la dirección general de secundarias en el gobierno del presidente Plutarco Elías Calles buscando con estas acciones una mejora en el SEN.

MODELO MÉDICO, REHABILITADOR O INDIVIDUAL: UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

Este modelo tiene sus inicios a comienzo del siglo XX (Velarde. 2011) a causa de la primera guerra mundial y el nacimiento de las primeras leyes de seguridad social, estos sucesos permitieron cambiar el modo en el que se veía a la discapacidad quitando del horizonte el castigo divino y visualizándolo como enfermedades que podrían tener tratamientos para erradicarse o solucionarse.

Desde la mirada de este modelo el origen de la discapacidad se traslada a una causa genética que provoca una anomalía, deficiencia o impedimento para realizar las actividades humanas por lo cual es necesario el papel de instituciones y ciencias que contribuyan a la rehabilitación, en consecuencia, las PCD son asumidas bajo un sesgo patológico delegándolas a espacios de institucionalización siempre y cuando puedan ser rehabilitadas y por lo tanto puedan aportar a la sociedad.

En otras palabras, lo que pretende el modelo es ocultar o erradicar las diferencias pues desde este modelo se mide a la persona desde parámetros de supuesta normalidad -Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud- que condiciona en la forma en como nos expresamos haciendo uso de términos como inválido, minusválido o subnormal y relacionamos con las PCD asumiendo que su lugar debe ser la educación especial (p. 127).

Es este modelo el que dicta un antes y un después en la atención de las PCD, pues en el caso mexicano a partir de influencias europeas se construye un nuevo paradigma que posibilita cambiar la forma en como son miradas las PCD lo anterior se refuerza con el arribo a México de Eduardo Huet en 1866 quien fuera un maestro de origen francés quien funda la primera escuela para sordos en el país.

Otro ejemplo del cambio de paradigma es lo acontecido en el año de 1870 poco después de la fundación de la escuela para sordos se funda la Escuela Nacional para Ciegos la cual fuera una de las primeras en su clase en Latinoamérica, por su parte las personas cuyas afectaciones radicaran en aspectos relativos a la psicología tuvieron atención educativa hasta el siglo XX situación en la cual hasta el día de hoy se tiene una deuda con el colectivo con discapacidad intelectual, pues los “Tratamientos” giraban en torno a baños de agua fría y la administración de choques eléctricos.

Es hasta 1939 donde a través de la publicación de la Ley Orgánica de Educación que se hace referencia en el artículo 35 a las escuelas de preparación especial como parte de las instituciones al servicio del SEN, sin embargo, su valorización no la omitía del uso de terminología excluyente y segregadora pues en el artículo 84 de la citada ley se hace referencia a las PCD como “Anormales físicos o mentales” (Trujillo Holguín, 2020).

Es hasta 1942 que tras la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Pública y tras la influencia de nuevas corrientes y las intenciones de dar marcha a tras a ideas socialistas anteriores, se realiza un cambio en el concepto de Escuelas de Preparación Especial por Escuelas de Educación Especial como espacios para atender las necesidades de este colectivo a través de una educación segregadora que intentaba dar respuesta a esta problemática.

Las principales características de estos servicios se centraban en su funcionamiento en espacios y contenidos separados de la educación regular y la impartición de servicios que buscaban brindar atención a alumnos inscritos en escuelas regulares con dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, conducta y lenguaje dando como resultado la creación de los Centros de Orientación para la Integración Educativa y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.

En ese sentido en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 bajo la mirada de abrir los espacios de educación regular a las PCD pues en 1993 se establece el concepto de Necesidades Educativas Especiales (En adelante NEE) las cuales deben de ser atendidas en espacios regulares, dando así lugar al nacimiento de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular en adelante U.S.A.E.R. las cuales brindaban asesoría y orientación en temas de discapacidad a docentes de escuela regular mientras que los Centros de Atención Múltiple continuaban educando a PCD con condiciones “Severas”

En síntesis, si bien el modelo médico trajo consigo avances significativos en materia visibilidad de las PCD en los espacios educativos, el étos que se originó en aquellos años ha sido el causante de la continua exclusión y señalamiento hacia el colectivo disca, por tanto, resulta obvio que siendo el modelo en el cual se instauraron las políticas educativas para la atención de la diversidad, sea el mismo modelo que impere hoy en día en el imaginario social.

MODELO SOCIAL

El modelo social tiene sus orígenes a finales de los años sesenta y durante la década de los 70 (Velarde. 2011) en donde por el lado norteamericano a raíz del movimiento de vida independiente en donde Ed Roberts un alumno con discapacidad que ingresó a la universidad de Berkeley en

california es así como apoyándose del movimiento feminista intenta reivindicar a las PCD rechazando la definición de la persona a causa de la configuración de los cuerpos.

Es en este modelo que los movimientos sociales empiezan a cobrar relevancia para la configuración del estatus que relacionado a los movimientos de la discapacidad y estudios críticos de la discapacidad, por ejemplo, en Gran Bretaña el trabajo efectuado por la Unión de los Discapacitados Físicos contra la Segregación apoyados por grandes académicos del momento permitió cimbrar las bases del modelo médico al distinguir entre impedimento y discapacidad.

De esta manera es como el modelo social cuenta con tres supuestos básicos: la dignidad de la persona, la autonomía y la accesibilidad, por lo tanto, traslada el foco de la discapacidad de lo individual a lo social, las deficiencias son resultado de un producto social derivado de la interacción del individuo con un contexto que no está diseñado para él, es decir la discapacidad tiene un origen social por lo tanto apuesta a la rehabilitación de la sociedad y no del individuo haciendo énfasis en que la normalidad no existe, pues la sociedad debe de asegurar las necesidades de las PCD.

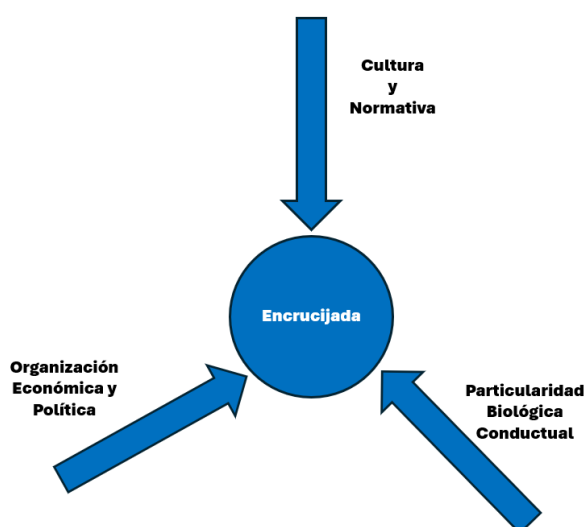
El contexto se configura como una barrera que limita la participación de las PCD, por lo tanto, la discapacidad puede ser circunstancial, contextual, situacional o relativa, es oportuno mencionar en este momento que la discapacidad comprende dos elementos, en primer lugar, la deficiencia que puede entenderse como la pérdida de un órgano o miembro y en segundo lugar la discapacidad que se traduce como la desventaja o limitación a la actividad derivada de la organización social.

Por lo tanto, en la actualidad diversos aportes académicos apuestan por intentar explicar lo que supone el modelo social de la discapacidad, pues derivado de largos años en donde la visión hacia las PCD no era más que simplista y caritativa, resulta congruente que hoy en día siga

suponiendo un reto el cambio de paradigma, es por tanto que Brogna P. (2016) propone el Modelo de la Encrucijada como parte de un referente teórico para analizar y comprender la discapacidad desde la mirada social.

El modelo de la encrucijada parte de tres categorías analíticas siendo estas resumidas en: Particularidad Biológica Conductual en adelante como PBC, Organización Económica y Política en adelante como OEP y la Cultura y Normatividad en adelante como CN, en la Figura 5 se ejemplifican a través de vectores las categorías propuestas por Brogna en donde el punto de intersección de estas variables da como resultado que una persona sea considerada o no con discapacidad.

Figura 5. Modelo de la Encrucijada



Recuperado de (Brogna, 2016)

Lo anterior cobra sentido cuando en un intento por conceptualizar a la discapacidad la autora la profundiza como una:

Construcción social compleja que resulta de la confluencia de a) la particularidad biológica y conductual de un sujeto, (b) la organización económica y política y (c) la cultura y la normatividad del contexto histórico y social particular de ese sujeto. En esta construcción

se pone en juego una condición, una situación y una posición de discapacidad; aspectos que se objetivan en la relación entre dos o más sujetos (Individuales o Colectivos): un sujeto con determinadas características (Cultural e históricamente mutables valoradas hoy en términos de “Capacidad y funcionamiento” en relación a parámetros de “Normalidad estadística”) y distintos agendas de la sociedad particular donde ese proceso de desarrolla. (Brognna , 2016, p. 178)

En otras palabras, la puesta en marcha del modelo social de la discapacidad posibilitó recolocar la “Discapacidad” desde el individuo a una estructura formada desde lo social, por lo tanto, la influencia de esta nueva visión implicó una reestructuración de los servicios de educación especial en México, situación que, si bien se hace presente en los días contemporáneos, es común encontrar opiniones encontradas relacionadas con el lugar al que las PCD pertenecen dentro del contexto educativo.

Este cambio es rastreado en el año de 1993 tras la reforma en donde en el artículo tercero en el primer párrafo se hace la mención de que todos los individuos tienen el derecho a recibir educación, colocando la primera piedra de lo que en futuros años provocaría que los servicios de educación especial dejaran de brindar servicios de atención únicamente en los centros de educación especial trasladando el campo de acción a la escuela regular.

Sin duda un gran paso encaminada a la integración educativa en donde otros de los grandes cambios fue la divulgación y adopción del concepto de necesidades educativas especiales en adelante NEE dejando de lado conceptos denigrantes y en donde queda expresado en el artículo 41 de la reforma educativa de 1993 el trato con equidad social a esta población.

En la actualidad, la crítica al modelo social de la discapacidad parte en el reconocimiento y validez de la particularidad biológica como elemento que habilita posibilita la discapacidad, por tanto colectivos como el Fondo de Vida Independiente en adelante como FVI han propuesto un

submodelo denominado de la diversidad funcional en donde a través del reconocimiento de las particularidades inherentes de la PCD como formas de diversas se comienza a tejer una nueva concepción de la disca, sin grados de severidad, sin clasificación, simplemente diversos.

MODELO DE DIVERSIDAD FUNCIONAL

Si bien la presente investigación toma como base el modelo social de la discapacidad a través del análisis del modelo de la encrucijada, es recomendable describir brevemente lo que plantea el modelo de la diversidad funcional así como sus principales limitantes y cambios respecto al modelo social.

El modelo de la diversidad funcional realiza un cambio desde la raíz del paradigma social, suprimiendo el concepto de deficiencia el cual se cree que puede ser nada o más o menos discapacitante de acuerdo con la clase social dando lugar a una visión fenomenológica de la discapacidad. En otras palabras, desde el paradigma social la discapacidad nace del cruce entre el déficit o deficiencia sensorial, intelectual o motriz y el entorno, dando a entender que dicho déficit es una situación no deseada.

Partiendo de esa concepción es como el FVI señala que hablar de un déficit hace referencia una condición de inferioridad, señalando que esa idea es la principal causa de discriminación y que por lo tanto sea la explicación que, a pesar del avance de los años y la evolución en materia de derechos humanos, aun no se halla eliminado la discriminación contra este sector de la sociedad.

Por lo tanto, las personas no tienen deficiencia, sino, diversidad, defendiendo de lo que conocemos como discapacidad es simplemente marginación e injusticia debido a su diversidad, el FVI defiende el modelo partiendo de que la deficiencia que origina la discapacidad en los

diferentes paradigmas corresponde a una concepción antropológica normalizadora, desde la cual se pretende medir y encuadrar a una sociedad bajo distintos niveles de aceptación y productividad.

La diversidad funcional es un concepto que se impone ante una mirada negativa de la discapacidad que demanda una reconstrucción no solo del propio concepto sino, de toda una mirada, paradigma e ideales que promueven negativamente la segregación y en casos extremos la exclusión, ciertamente algunos detractores del paradigma propuesto por el FVI lo acusan de inútil e incluso afirman que solo genera confusión a las personas pues se implementan nuevas palabras que hasta hace poco tiempo eran desconocidas dentro del campo de la discapacidad.

Sin embargo, olvidan la importancia del lenguaje, siendo este el que construye, el que nos permite poder identificar y descalificar a una persona solo por eso, una palabra, el concepto nos permite generar una identidad, pues desde el punto de vista de la lingüística, es este quien nos posibilita ante una sociedad, es quien nos permite expresarnos y darnos a conocer. Por otra parte, mucho se debatido con relación a sobre quien o quienes deben de dominar los estudios de la discapacidad.

En ese sentido el FVI cuestiona el ¿Por qué debe de priorizarse lo científico, lo médico antes que lo social, lo inclusivo? Pues somos las personas quienes construimos tales paradigmas y en ese sentido valdría la pena cuestionarnos si las personas con discapacidad o diversidad funcional realmente aceptan tales distinciones para cuando alguien se refiere a ellos.

No obstante, el modelo de la diversidad funcional presenta una incógnita relevante para su difusión y aceptación total por parte de la comunidad de PCD y académica sobre el tema, es decir, si hablamos de una diversidad funcional que debe de ser aceptada por no están en ninguna condición de inferioridad o vulnerabilidad asociada a un déficit natural, nace la pregunta ¿Cómo

justificar la necesidad de destinar recursos y apoyos a las PCD? Pues como se ha mencionado, solo es diversidad y por lo tanto no es mejor y peor que otras situaciones que enfrentan las personas.

En síntesis, la discapacidad es un fenómeno complejo socialmente por tanto como refiere, Brogna (2016) los modelos de la discapacidad no suplantán al previo, sino que los aportes de cada uno complementan al otro.

Tabla 7. Modelos o Enfoques de la Discapacidad

NOMBRE	CARACTERÍSTICA
Modelo de Prescindencia	Las vidas de las personas con discapacidad eran consideradas sin valor, pues se creía que la discapacidad era consecuencia de un castigo divino de los padres.
Modelo Médico o Rehabilitador	La discapacidad visualizada como una enfermedad en consecuencia las personas con discapacidad podían participar en las actividades de la sociedad siempre y cuando fueran rehabilitadas.
Modelo Social	La discapacidad es el resultado entre un déficit biológico y un contexto desfavorecedor que no contempla la diversidad.
Modelo de la Diversidad Funcional	La discapacidad es aceptada como parte de la diversidad que configura la sociedad partiendo desde el poder del lenguaje.

Recuperado de: Elaboración propia

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Como hemos podido señalar en el apartado anterior, la construcción de modelos sociales que tienen como objeto de estudio la discapacidad, ha permitido que se establezcan normas, derechos y obligaciones enfocadas en el actuar de las PCD, en este sentido se identifica que la SEP del gobierno mexicano se encamina a consolidar una educación inclusiva con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en adelante como NEM, modelo educativo que entra en vigor por el Lic. Andrés Manuel López Obrador en el año 2018 y que abarca un plan de 23 años.

Sin embargo, la NEM establece que pretende brindar “Una base sustantiva para reforzar la educación en todos los grupos de edad para los que la educación es obligatoria” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 3) para ello la Nueva Escuela Mexicana generó la denominada Estrategia Nacional Inclusiva en adelante como ENEI cuya finalidad era orotgar un marco teorico y metodológico que fascilitara el proceso de inclusión educativa en las escuelas de educación básica, sin embargo “La ENEI se envió al congreso de la unión para su aprobación en el 2019, pero no se ha discutido y por tanto no se ha aprobado” (Ramos Estrada, Sotelo Castillo, & Echeverría Castro, 2023, p. 10), lo anterior evidencia la constante limitante que suponen las normativas no aplicadas que favorezcan la inclusión educativa.

Si bien el ENEI es una estrategia no aprobada aún, brinda un aporte teorico significativo para la clasificación de las BAP, en ese sentido el concepto de BAP es utilizado por primera vez por los autores (Booth & Ainscow, 2000) en su obra *Indice de inclusión* en su traducción al castellano en el año 2000, este término plantea sustituir el concepto de Necesidades Educativas Especiales en adelante como NEE que diversos autores en distintos paises siguen utilizando.

Ciertamente las aportaciones de Booth y Ainscow han sido parte importante para la identificación de las BAP y su clasificación, por ejemplo la clasificación de Puigdel·livol en el 2009 que las cl·sifica en actitudinales, metodol·gicas, organizativas y sociales, L·pez en el 2011 que las clasifica en pol·ticas, culturales y did·cticas, Cobarruvias en el 2019 clasificandolas en culturales, p·liticas y pr·cticas. Sin embargo, para la presente investigaci·n retomaremos la clasificaci·n que plantea la ENEI que como bien hemos mencionado es el marco t·orico metodol·gico vigente para la SEP, ·rgano vigente y quien regula la educaci·n en el estado mexicano.

BARRERAS ESTRUCTURALES

Son el resultado de la normalización de la desigualdad y la exclusión hacia las personas en situación de vulnerabilidad desde la organización social, política o económica siendo así que imposibilitan sistemática y estructuralmente que las personas ejerzan su libre actuar dejándolas sin oportunidades, en síntesis son barreras que se formulan a partir de actitudes, prácticas y políticas que etiquetan, discriminan y invisibilizan a las personas (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 20).

BARRERAS NORMATIVAS

Son aquellas que derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, políticas o lineamientos que posicionan a las personas en una situación de desigualdad independientemente si lo efectúan de manera directa o indirectamente por ejemplo; la falta de leyes que hablen de inclusión en las instituciones educativas, contradicciones de leyes o la existencia de programas que tengan la finalidad de atender a grupos en situación de vulnerabilidad (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 21).

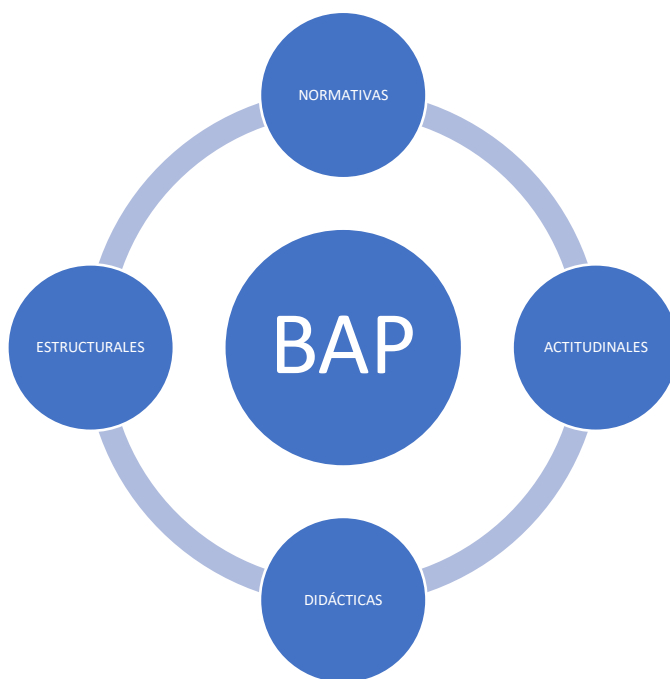
BARRERAS DIDÁCTICAS

Son las ejercidas en los procesos educativos dentro del entorno escolar como en la enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes en donde no se tiene una visión que atienda a la diversidad estudiantil y por ende no corresponde al ritmo, estilo y nivel de aprendizaje de las y los alumnos por ejemplo; el uso de materiales didácticos homogéneos, prácticas pedagógicas no diversificadas, falta de comunicación y/o profesionalización (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 22).

Además, cabe resaltar que dentro de la ENEI solo se contemplan las BAP Normativas, Estructurales y Didácticas, sin embargo, para el ciclo escolar 2022-2023 en la quinta sesión ordinaria de consejo técnico escolar dentro del Anexo denominado *Servicios de Educación Especial* se retoman las BAP *Actitudinales* las cuales son definidas como (Secretaría de Educación Pública, 2023) “Aquellas en las cuales predomina una actitud de exclusión, segregación, rechazo o, por el contrario actitudes de sobreprotección; son caracterizadas por la creencia de incapacidad o sobrecapacidad [...]” (p. 8).

Por lo que, a raíz de la introducción dentro de la bibliografía oficial que guía las sesiones de consejo técnico escolar en educación básica del SEN, se observa que la tendencia que retoma esta categoría se repite en los años consecutivos, siendo el último encontrado dentro del insumo instrumento de *Registro de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación* del ciclo escolar 2024-2025 durante la fase intensiva de consejo técnico escolar, por lo que habiendo mencionado lo anterior, la clasificación de las BAP que utilizará la presente investigación se aprecia en la figura

Figura 6. Clasificación de BAP



Recuperado de: secretaria de Educación Pública (2023)

2.2 PEDAGOGÍAS CAPACITISTAS: OTRA FORMA DE OPRESIÓN A TRAVÉS DEL DISEÑO CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS Y PLANES DE ESTUDIO.

Los planes de estudio se constituyen como una serie de ideologías y creencias que construyen y deconstruyen a las y los estudiantes de todos los niveles educativos, por ello resulta necesario rescatar su importancia de frente al fomento y fortalecimiento de la educación inclusiva mexicana pues como oportunamente lo hemos señalado en México se carece de una estructura que permita garantizar la inclusión educativa de las PCD en el nivel superior.

Los diseños curriculares permiten la mejora de la calidad educativa formando ciudadanos críticos, propositivos, reflexivos por medio de una formación integral, (Freire Quintana, Cristina Páez, Núñez Espinoza, Narváez Rios, & Infante Paredes, 2018) sin embargo, en este momento resulta necesario precisar algunos conceptos que ciertamente aportan un panorama diferente al

diseño curricular, puesto que se piensa que este diseño debe tomar en cuenta las condiciones reales en donde se desarrolla el alumno, sin embargo, ¿De qué tipo de alumno estamos hablando?

Si bien a lo largo de la lucha por los derechos de las PCD mucho se ha hablado de igualdad entre las personas sin discapacidad y las PCD, es notorio aceptar que este grupo en situación de vulnerabilidad demanda acciones de equidad, dicho concepto entendido bajo la idea de dar lo que cada uno necesita, pues si habláramos de igualdad, las personas sin discapacidad recibiendo los mismos apoyos y atenciones siempre se encontrarían sobre las PCD.

La construcción de una supuesta normalidad con la que se intenta medir la capacidad y eficiencia de las personas se ha colocado como un estándar para las actividades de la vida diaria humana, por lo que la educación no es un tema que escape de ello, en este sentido hacemos referencia a la pedagogía con la que se educa al discente, ¿Qué se está enseñando y bajo que visión se está enseñando?

Es así que resalta el concepto de *Habitus* del sociólogo Pierre Bourdieu, el cual hace referencia a hacer operativa una forma de pensar, por lo que en ese sentido resulta interesante indagar ¿Bajo qué modelos o teorías educativas se está haciendo pedagogía en las IES? Es así que la redacción del presente apartado tiene la finalidad de ejemplificar el cómo las pedagogías capacitistas han contribuido negativamente a la construcción de una visión frágil y estigmatizadora de los cuerpos, aunado a ello se presentan algunas propuestas pedagógicas que permitirían contribuir a la inclusión de las PCD en las aulas del nivel superior.

El capacitismo visto como una forma de opresión y violencia ante las personas que no se encuentran dentro de la supuesta normalidad creada bajo las influencias del neoliberalismo la autora Diana Vite Hernández, (2022) en su obra *Cuestionar(nos) las violencias epistémicas*

capacitistas señala que las PCD han sido vistas como simples objetos o sujetos de investigación, sin afectos o cuerpos que valen la pena ser considerados más allá que solo obtener información.

En ese sentido la presente investigación retoma el concepto propuesto por la autora como *Expertos por experiencia* permitiendo hacer una investigación horizontal e interpersonal, por lo tanto requerimos de herramientas que contribuyan a la emancipación y empoderamiento de las PCD como lo son las epistemologías feministas y las epistemologías del sur, las cuales han permitido disminuir el extractivismo del saber entiendo este concepto como el utilitarismo de las experiencias de las PCD (p. 25).

El extraactivismo señala Hernandez (2022) ha desencadenado la colonización del saber desde la influencia del eurocentrismo que han legitimado la normalidad, excluyendo así a los otros, los diferentes, las PCD, por no contar con las capacidades que exige la sociedad, haciendo uso de estas excusas para defender modelos económicos y productivos que no hacen más que aumentar la brecha de desigualdad que permea en la sociedad (p. 26).

La autora retoma el concepto de la feminista Sara Ahmed sobre su *Goce de la negatividad de la vergüenza*, en donde propone suplantar la negatividad de la vergüenza por la *disca* término asociado para referirse a la discapacidad, resultando en el goce de lo disca, permitiendo así romper con las epistemologías capacitistas en lenguaje, acciones y actitudes, esto no se trata de negar, o arrelgar las formas de vida, se trata de disfrutar de lo diverso.

Es así que la figura de las pedagogías críticas se posiciona como un medio que permita ayudar a combatir el capacitismo que habita en las prácticas de las aulas de las IES que atienden a PCD, puesto que se definen como enfoques educativos que buscan analizar y cuestionar las estructuras de poder, las desigualdades sociales y las injusticias dentro del sistema educativo y en la sociedad en general. Estas pedagogías se inspiran en teorías críticas, como el marxismo, el

feminismo, el poscolonialismo y la teoría crítica de la raza, para examinar las relaciones de poder y dominación que operan en la educación y promover la transformación social.

Estos modelos o enfoques favorecen la conciencia crítica pues fomentan el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes, invitándolos a cuestionar las estructuras de poder, las normas sociales y las ideologías dominantes, la justicia social al buscar promover la equidad y la justicia social en la educación, reconociendo y abordando las desigualdades basadas en el género, la raza, la clase social, la sexualidad, la capacidad y otras dimensiones de la diversidad.

La participación y empoderamiento pues promueven la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como en la transformación de su entorno social. Buscando empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades. Por medio de un diálogo y reflexión crítica que permita fomentar el diálogo abierto y el intercambio de ideas entre estudiantes y docentes, así como la reflexión crítica sobre las experiencias personales y sociales.

Finalmente priorizan la inclusión de contenidos y perspectivas que cuestionen las narrativas dominantes y amplíen la comprensión de la diversidad humana y las luchas por la justicia social, promoviendo la solidaridad, la participación en movimientos sociales y el compromiso con la construcción de un mundo más justo y equitativo.

2.3 INCLUSIÓN EDUCATIVA

El concepto de educación inclusiva representa solo en sí un reto para su definición a causa de diversos factores entre los cuales figuran la asociación de prácticas integradoras que se hacen pasar por inclusivas, para ello la política de integración educativa en el marco mexicano supone la idea central de una política expirada de la educación especial en donde se pretendía abrir un espacio en la educación regular a las y los estudiantes con alguna necesidad educativa especial -Concepto

empleado para referirse a estudiantes con discapacidad, trastornos o limitantes educativas desde la antigua política educativa-.

No obstante, la integración educativa planteaba un escenario en el cual dichos estudiantes eran apoyados de forma individual para participar en las actividades académicas y en consecuencia se carecía de reajustes en las escuelas, lo cual en palabras de (Cruz Vadillo, 2014) se reflejaba una acción de integración excluyente.

En consecuencia la Educación inclusiva se posiciona como una propuesta de transformación de las prácticas educativas que tiene la finalidad de crear espacios para todas y todos sin importar si existe discapacidad, trastornos o algún otra característica de la persona, la educación inclusiva se construye como un ejercicio de justicia social para democratizar los espacios educativos.

En ese sentido, autores como (Castillo Ibáñez, 2019) señalan que la conceptualización de la educación inclusiva parte de las características determinadas por los aspectos sociales, culturales y económicos de las escuelas en donde se practique, no obstante autores como (Booth & Ainscow, 2000) plantean tres dimensiones desde las cuales puede analizarse los procesos de inclusión.

Figura 7. Dimensiones del Índice de Inclusión



Recuperado de: Booth & Ainscow (2000)

PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela (...) asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela (Booth & Ainscow, 2000, p. 17).

POLÍTICAS INCLUSIVAS

“Tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth & Ainscow, 2000, p. 17).

CULTURAS INCLUSIVAS

Se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles

de logro (...) los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares (Booth & Ainscow, 2000, p. 17).

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 METODOLOGÍA

El enfoque cualitativo, se concentra en comprender los fenómenos al mismo tiempo que formula una interpretación desde la perspectiva del investigador, dicho proceso se realiza en el ambiente natural del sujeto u objeto de investigación, en palabras de (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018) este enfoque es utilizado cuando se pretende estudiar los fenómenos que rodean a un grupo determinado de individuos, así como sus percepciones y experiencias (p. 390).

Ahora bien, el enfoque cualitativo puede ser clasificado de acuerdo con sus modalidades, interactivas y no interactivas, con respecto a la primera, (Mc Millan & Schumacher, 2005) señalan que consiste en un estudio a profundidad que utiliza técnicas cara a cara para la recolección de datos, e interpretar los fenómenos y sus significados a través de la percepción que la gente les otorga (p. 44).

En contraparte, la modalidad no interactiva también llamadas investigaciones analíticas, se concentran en el estudio de conceptos y sucesos históricos a través de analizar documentos, en esta modalidad, el investigador sintetiza los datos para generar nuevo conocimiento que puede o no haberse sido observado directamente (Mc Millan & Schumacher, 2005, p. 48).

Para el propósito de la presente investigación se adoptará el enfoque cualitativo de modalidad interactiva, en consecuencia, existen cinco modalidades en las que el investigador puede dar una explicación de lo que sucede en el campo de investigación entre ellas están la; etnográfica, fenomenológica, estudio de caso, teorías fundamentadas y estudios críticos.

En consecuencia, la etnografía se posiciona como la metodología por excelencia que nos permitirá tener un acercamiento con el fenómeno de investigación que enmarca el presente trabajo, en primer lugar es necesario aclarar los dos puntos de vista que se tienen sobre la

etnografía, cierto es, que vista desde el punto de como técnica de investigación suele definirse como la observación participante, mientras que como metodología buscaría (Restrepo, 2016) “Ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los mismos actores” (p. 32).

Una vez explicado lo anterior, la educación siendo un proceso social es necesario una metodología que permita adentrarnos al punto de establecer un puente de confianza y comunicación entre el investigador y el sujeto de investigación, así pues, la labor imprescindible de los etnógrafos se hace presente, pues así como lo señala (Álvarez Álvarez, La etnografía como modelo de investigación en educación, 2008) “[...] han abierto campos de estudio, han ofrecido atentas descripciones, han aportado modelos para comprender la dinámica escolar y han explorado las perspectivas, estrategias y culturas de maestros y alumnos” (p. 1) no obstante el trabajo etnográfico ha dejado de ser desde hace ya varias décadas una práctica exclusiva de los etnógrafos.

Algunos autores refieren que la etnografía parte de las raíces griegas *ethos* que significa pueblo o gente y *grapho* que hace referencia a escritura y/o descripción, por lo que a partir de eso la etnografía podría definirse como la descripción de la población, en particular retomamos la definición que aporta (Restrepo, 2016) en la que señala que la etnografía tiene como propósito describir lo que la gente hace desde la perspectiva de la misma gente, describiendo las relaciones complejas entre las prácticas y significados que se dan a las mismas, siendo así que permite dar cuenta de aspectos que hace la gente y lo que la gente dice que hace (p. 16) por lo que desde el propósito de la presente investigación se configura como la metodología por excelencia.

Ahora bien, ciertamente es conocido que los estudios etnográficos requieren de suficiente tiempo para su realización que permita dar un auténtico contacto con la realidad que se pretende estudiar por parte del investigador en donde se busca comprender adecuadamente las prácticas y

sus significados, por consiguiente (Restrepo, 2016) señala la importancia de desarrollar habilidades para la labor etnográfica entre las que destacan: aprender a percibir; la cual utilizaremos para identificar lo realmente relevante dentro de la gran conglomeración de evidencia a la que se somete el etnógrafo, saber estar; la cual se refiere a la paciencia y desplazamiento que son necesarios en el trabajo de campo como se ha mencionado.

En consecuencia (Mc Millan & Schumacher, 2005) señalan lo oportuno que representa los beneficios de la micro etnografía lo que llamamos una sub variante de la labor etnográfica, la micro etnografía se concentra en el estudio de un solo componente cultural en el que se encuentra la persona, en este caso la educación, por ejemplo, desde la perspectiva que nace en el aula o las experiencias de la figura directiva en la evaluación de los planes y programas (p. 45)

Resulta importante mencionar que la labor etnográfica representa un reto para quien la realiza, pues en ella es necesario mantener una mirada y una interpretación objetiva alejadas en todo momento de ideas socio centristas y etnocentristas, sin duda, esto representa que el etnógrafo se supere a sí mismo, pues dicho método no tiene como finalidad juzgar o menospreciar la riqueza de la diversidad sino, comprender como estas les dan significado a las acciones.

Ahora bien, dentro de la labor etnográfica destacan dos perspectivas que permiten un análisis del fenómeno de investigación por un lado tenemos la perspectiva *emic* que es aquella en la que los miembros que son parte de una misma cultura construyen sobre si mismos, en comparación con la perspectiva *etic* la cual es la perspectiva que se construye a partir de miembros externos, además se distinguen tres niveles de información, *lo que la gente hace*, *lo que la gente dice que hace* y finalmente *lo que la gente debería de hacer*.

En estos niveles de información se demarcan las prácticas que se realizan así como sus relaciones para poder ejecutarlas, la versión de cada una de las personas investigadas y lo que se

debería de hacer desde el cómo debe de ser respectivamente. El reto del etnógrafo yace en comprender la brecha existente entre lo que se hace, lo que se dice que se hace y lo que se debería de hacer.

La labor etnográfica como toda metodología de investigación puede auxiliarse de técnicas de recolección de datos cualitativas y cuantitativas, ciertamente es que dentro de las técnicas de recolección más empleadas en la etnografía figuran particularmente en las siguientes; la observación participante que en palabras sencillas es aquella técnica en la cual se parte del contacto del investigador con el fenómeno observado y con ello obtener datos de lo que se está investigando, es decir, ser testigo de lo que se está viviendo desde una posición privilegiada.

La observación participante puede clasificarse en observación directa o indirecta, observación sin participación o con participación ya sea parcial, medianamente o completa, no obstante la observación participante en cualquiera de sus variantes requiere de largos tiempos e incluso de residir en el terreno en donde se desarrolla la observación periodos que van desde los meses hasta los años, sin embargo, esto no es una condicionante pues resulta más importante la consolidación de la empatía y la agudeza de la observación que puede desarrollar el etnógrafo para el éxito de su investigación.

Otra de las técnicas por excelencia en la etnografía es el denominado diario de campo, el cual consiste en un cuaderno, libreta física o digital en donde el etnógrafo registra datos diarios durante su estadía en el terreno donde se desarrolla la investigación, el formato del diario de campo pueden ser párrafos o frases que ciertamente tienen que representar aportes significativos, con cohesión, pertinencia y sentido para su propósito, pues un diario de campo no significa nada si estos datos no conducen a interpretaciones significativas.

Otra técnica de recolección se denomina como el informante, algunos autores señalan las problemáticas que conlleva referirnos con este término a esta técnica por que supone una relación de poderes en donde alguien pregunta y otro responde, sin embargo, (Restrepo, 2016) define al informante como “Aquella persona del lugar donde realizamos el trabajo de campo, fundamental para el proceso de investigación, con quien establecemos de una forma respetuosa una relación sistemática de aprendizaje” (p. 51), en consecuencia, algunos autores señalan que el término interlocutor correspondería a una mejor relación de trabajo.

Finalmente, la entrevista etnográfica se ha vuelto la técnica más famosa de esta metodología, (Restrepo, 2016) afirma que la entrevista es un diálogo formal orientado principalmente por el problema de investigación, el autor señala que para la construcción de una entrevista etnográfica es imprescindible diseñar los términos, contenidos y formas de registro de los datos que se buscarán.

Las respuestas que se obtienen en una entrevista etnográfica a diferencia de los cuestionarios o sensores donde las respuestas se limitan a un Si o un No, son abiertas y reflexivas en donde se busca comprender a detalle las percepciones y opiniones de los que van a ser entrevistados, debido a esto hay que tener precaución de forzar y realizar de forma prematura la entrevista pues puede conllevar a la formulación de preguntas inadecuadas o desfasadas o simplemente entrevistar a las personas equivocadas.

El autor señala algunas recomendaciones como la generación de confianza mutua, habilidad para identificar a los entrevistados claves y la formulación de preguntas que permitan fluir el diálogo de la manera más natural posible, al igual que solicitar explícitamente y por escrito su consentimiento para hacerle la entrevista y el uso de los datos obtenidos de esta.

No obstante, no podemos evadir la posibilidad de que la información proporcionada por parte del entrevistado pueda representar un riesgo al mismo, por lo que vale la pena tomar las precauciones necesarias como los seudónimos o cifrar el perfil de forma que no pueda ser identificado con facilidad.

En síntesis, para el desarrollo de la investigación se adoptará un enfoque cualitativo interactivo desde una metodología etnográfica, con la que se pretende identificar las BAP que enfrentan las y los estudiantes con discapacidad de la BUAP, esto desde su propia experiencia como estudiantes, así como la de sus docentes, dando como resultado un abordaje del problema desde las perspectivas emic y etic.

En consecuencia, a partir de los objetivos de investigación y las preguntas de investigación se profundizó en la construcción del marco teórico donde se concretaron las categorías de análisis que se encuentran plasmadas en la Matriz de Consistencia (Anexo 1) que permitieran abordar el fenómeno de investigación, el resultado fue la construcción de las categorías de análisis de; Barreras para el Aprendizaje y la Participación elemento que se descompone en Barreras de tipo actitudinal, normativa, estructural y didáctica.

La siguiente categoría de análisis planteada es el capacitismo vista como una forma de opresión, para ello se abordó desde la dimensión de la violencia capacitista, otra categoría retomada fue el modelo de la encrucijada compuesto como la PBC, CON y EP.

Finalmente se abordó la categoría de Inclusión Educativa, misma que retoma las dimensiones de; Desarrollo de Prácticas Inclusivas, Elaborar Práctica Inclusivas y Crear Culturas Inclusivas. A partir de tales dimensiones, se codificaron a partir de sus iniciales y la población a la que sería dirigida, resultando en la siguiente nomenclatura.

Tabla 8. Codificación Cuestionario

CÓDIGO	INTERPRETACIÓN
BE	Barreras Estructurales
BN	Barreras Normativas
BD	Barreras Didácticas
BA	Barreras Actitudinales
VC	Violencia Capacitista
PBC	Particularidad Biológica Conductual
CNO	Cultura y Normatividad
EP	Económica y Política
DPI	Desarrollar Prácticas Inclusivas
EPI	Elaborar Políticas Inclusivas
CCI	Crear Culturas Inclusivas

Recuperado de: Elaboración propia

3.2 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Es oportuno aclarar que si bien existe la idea de que las investigaciones cuantitativas utilizan técnicas de recolección de datos cuantitativas y por su parte las investigaciones cualitativas usan técnicas cualitativas esto es desmentido por (Mc Millan & Schumacher, 2005) pues señalan que “La mayoría de las técnicas se usan con cualquiera de las modalidades de investigación , los diseños de investigación más específicos están fuertemente asociados a una técnica” (p. 48). En el apartado de *Metodología* abordamos de manera general las técnicas comunmente más utilizadas

en las investigaciones etnográficas, por lo tanto, es momento de hablar a detalle de lo que se configura como la técnica de recolección de datos de esta investigación.

La entrevista cualitativa se caracteriza por su flexibilidad y el nivel de intimidad que se puede generar con el entrevistado, para ello existen clasificaciones dentro de esta técnica, las entrevistas estructuradas parten de un guión preestablecido en la que el investigador se sujeta estrictamente a él, las entrevistas semiestructuradas por su parte parten igualmente de una guía en la cual el investigador tiene la libertad de agregar preguntas adicionales que sirvan para precisar elementos de su investigación, finalmente las entrevistas abiertas parten de una guía de elementos generales de contenido por lo que el investigador tiene la absoluta libertad de manejarla (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018, p. 449).

3.4 DISEÑO DE INSTRUMENTO

Identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación es un proceso que debe partir desde la opinión de las y los estudiantes a fin de evitar actos demagógicos y promover el empoderamiento y dar eco a las voces de las personas con discapacidad en el marco de la educación, para esta finalidad es necesario un instrumento que construya puentes entre el investigador y el actor.

Por lo tanto, la entrevista debe estar construida sobre el diálogo y debe de tejerse desde él, en ese sentido debe de evitar recaer en el concepto de otredad, generar en el investigador una curiosidad, empatía y naturalidad, por lo tanto, este instrumento permite un flujo de conocimiento entre el actor y el investigador (Álvarez, 2008, p. 7).

Por lo anterior, se elaboró un guión de entrevista (Anexo 2) con 24 reactivos de preguntas abiertas cuya codificación partió a partir de los códigos empleados en la Tabla 2 para identificar las dimensiones y un número progresivo de acuerdo a la dimensión, dichas preguntas estuvieron

ordenadas en un proceso que permitiera retomar el trayecto académico de las y los entrevistados con base a su ingreso, permanencia y egreso.

3.5 PROCEDIMIENTO

La presente investigación se realizó en la temporalidad que abarca agosto del año 2023 a agosto de 2025 dividido en cuatro semestres, durante el primer semestre se profundizó en el desarrollo del protocolo de investigación tomando como base la revisión de literatura sobre inclusión educativa en el nivel superior, la búsqueda de información se realizó por medio de bases de datos como SCOPUS, EBSCO, JSTOR y Google Académico con el uso de las palabras clave; discapacidad, educación superior, inclusión y capacitismo.

Dicha profundización trajo como resultado la construcción del capítulo I denominado marco contextual, tal apartado se clasificó en cuatro diferentes marcos, internacional, nacional, estatal e institucional, para el marco institucional se retomaron 31 artículos, el marco nacional 18 artículos, mientras que para los marcos estatales e institucionales se retomaron 8 y 16 artículos respectivamente.

El segundo semestre tuvo como propósito la construcción del marco teórico que permitiera posicionar la investigación desde la perspectiva social de la discapacidad así como analizar la influencia del modelo universitario minerva en la construcción de una visión capacitista de las y los estudiantes con discapacidad retomando los aportes y significados de las BAP.

Por otra parte, durante el tercer semestre se profundizó en la elección de la metodología que permitirá abordar de manera óptima la presente investigación, así como la elaboración de los

instrumentos y selección de las técnicas de recolección de datos a partir de los aportes proporcionados por la matriz de consistencia elaborada con base a los contenidos del capítulo II.

Por otra parte se abordó la búsqueda de participantes en la investigación en donde a partir de una infografía (Anexo 3) y en colaboración con la RIBUAP se difundió en redes sociales como Facebook y X (Antes Twitter) en búsqueda de interlocutores además de contar con la colaboración de amigos y familiares logrando así contactar a cuatro interesados en participar en el proyecto de investigación seleccionados con base a un muestreo por conveniencia, además de retomar los aportes autobiográficos como parte de la comunidad de PCD.

Las y los interlocutores seleccionados fueron: un estudiante en curso en la facultad de arquitectura y un estudiante sin titularse de la facultad de comunicación, una egresada de la facultad de psicología dando un total de 3 PCD.

Durante el cuarto semestre el instrumento se sometió a un periodo de pilotaje que abarco el periodo del 23 de enero del 2025 al 20 de febrero de 2025, las entrevistas fueron realizadas por medio de la plataforma Google Meet con una duración media de 45 minutos debido a las limitantes relacionadas a la movilidad de las y los entrevistados, así mismo los eventos relacionados con el paro estudiantil vivido en la BUAP limitó la posibilidad de realizar observación participante. Las sesiones fueron grabadas previo consentimiento de los participantes para analizar los resultados en momentos posteriores (Anexo 4).

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El presente apartado tiene el propósito dar respuesta a los últimos dos objetivos específicos de la investigación siendo el cuarto; explorar las experiencias en torno a la inclusión educativa de las y los alumnos con discapacidad de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el quinto interpretar la información documental, bibliográfica y de las experiencias sobre las BAP.

Por lo tanto, a partir de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a las y los estudiantes con discapacidad de la BUAP se muestra en primer lugar la Tabla 3 la expone que dos de las entrevistadas refieren haber concluido su licenciatura de manera satisfactoria contando con título y cédula profesional sin embargo una de ellas no se encuentra laborando mientras la otra entrevistada refiere trabajar en un emprendimiento propio.

Por otra parte, un entrevistado refiere seguir estudiando la licenciatura en arquitectura y por lo tanto no trabaja, el otro entrevistado comenta que debido a las condiciones generadas por la BUAP le fue imposible continuar estudiando por lo que no pudo concluir su licenciatura.

Tabla 9. Datos Generales de las y los entrevistados

Nombre	Grado de Estudios	Trabaja	Discapacidad	Adquirida/C ongénita	Sexo	Edad
Martínez C.	Est. Lic. Arquitectura	No	Motriz	Adquirida	Masculino	25
Corres R.	Trunca	Si	Psicosocial	Congénita	Masculino	27
Calderón I.	Lic. Psicología	No	Auditiva	Congénita	Femenino	29

Recuperado de: Elaboración propia

Por otra parte, se presenta la Tabla 4. La cual muestra información referente a si se contó o no con alguna especie de apoyo por parte del programa de becas para personas con discapacidad o

institucionales que permitiera contribuir a la inclusión de las personas entrevistadas durante su trayectoria universitaria, así como contar con seguro médico que permitiera atender las necesidades específicas y orientación para garantizar los apoyos necesarios a las PCD.

Tabla 10. Apoyo de Becas

Nombre	Apoyo por parte de Becas para PCD o Institucionales		Seguro Médico	
	SI	NO	SI	NO
	Martínez C.		X	
Corres R.		X	X	
Calderón I.		X		X

Recuperado de: Elaboración Propia

Como se expresó en las primeras líneas de investigación los apoyos económicos se han centrado principalmente en los niveles de educación básica, si bien las y los entrevistados no muestran la totalidad de la matrícula de PCD que estudia en la BUAP, si deja ver que dichos apoyos se encuentran limitados y en consecuencia podría representar una limitante o un factor determinante para continuar con los estudios universitarios, por lo cual a continuación se expondrán las experiencias entorno a la inclusión educativa de las y los alumnos con discapacidad de la BUAP.

IDENTIFICACIÓN

La construcción social de la discapacidad coloca a la persona en la encrucijada planteada por distintos elementos como lo es la particularidad biológica conductual, la cultura, normativa y organización y finalmente la política y económica, dichos elementos aportan sus componentes para la construcción de una idea de la discapacidad que podría resultar en el auto capacitismo, por tal

motivo la entrevista inicia con conocer ¿Qué es la discapacidad para las y los entrevistados? Y como esta ha impactado en su vida, por lo que Martínez C. nos comenta lo siguiente:

(¿Cómo definirías a la discapacidad?) Como un estilo de vida un poquito rudo, yo digo que una perspectiva que uno tiene para consigo mismo porque más que un constructo que la sociedad lo diga o lo diga un doctor es como tener un estilo de vida y cómo lo llevas, A mí me diagnosticaron un pre infarto cerebral que desencadenó una mielitis diseminada aguda que es cuando las conexiones neuronales se desgastan eso provoca que tenga poca movilidad a nivel central, que básicamente siento mis piernas, pero no las puedo mover. [...] (Para trasladarme de mi casa a la facultad) me apoyan, me van a dejar y me van a traer, porque para el aspecto del servicio público en el transporte es muy complicado. Martínez C., Comunicación personal, 2025)

Por otra parte, Corres R. señala que para él la discapacidad podría definirse como:

La discapacidad no es una característica de la persona en sí, sino una dificultad por la que atraviesa de acuerdo con el entorno, [...] en si la discapacidad seria esa, las dificultades que te pone el entorno [...] tengo diagnosticado Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad y Trastorno Bipolar desde hace un año y el TDAH unos meses antes, aunque sospechan que lo tengo desde hace varios años. [...] Durante toda mi vida en casi todas mis etapas en casi todos los lugares donde he estado he sentido un poco desubicado, con mayores dificultades para realizar un montón de cosas básicas desde estudiar hasta relacionarme con los demás. [...] A mi siempre se me dificultó demasiado la escuela en la primaria las tareas las hacia poco y me reponían los exámenes y me metía en problemas

siempre, en secundaria no lograba aprender [...] y quisa me acostumbre a tener malos resultados en la escuela. (Corres R. comunicación personal, 2025)

Sin embargo, para Calderón I. la discapacidad se construye como:

Una forma de ser en donde me permite tener otras capacidades u otras formas de ver el mundo, porque yo creo que la discapacidad nos lleva a adquirir otras habilidades como para poder adaptarnos, porque estamos en sociedad donde pues si nos obligan a adaptarnos a cómo está la sociedad, en donde no debe de ser así, la sociedad debe de adaptarse a las personas, yo lo veo como una forma de ser, [...] eso no me hace ser menos o más, simplemente soy una persona con una discapacidad que podría tener algunas limitaciones en algunos contextos que (tal vez) requiere de algún recurso o apoyo externo que le ayude a realizar una actividad. [...] Tengo discapacidad auditiva obviamente en algunos contextos tengo limitaciones, en contextos muy ruidosos y me pierdo (a comparación) de una persona normal que no se pierde, pero obviamente si el contexto se adapta a mis necesidades permite que participe y no me limite. (Calderón I. comunicación personal, 2025)

Ciertamente la autopercepción puede jugar un papel limitante o empoderado hacia con las PCD, ciertamente es que esta se construye a partir de las influencias del contexto en donde nos desarrollamos, por lo que un ambiente favorecedor podría resultar en la mejora de la autopercepción y autorrealización. A partir de ello, Martínez C. comenta la percepción de su familia y amigos sobre su situación de la que hoy define como un estilo de vida.

No fue un proceso largo, de hecho, fue de la noche a la mañana, [...] fue un sábado como cualquier otro día yo estaba jugando en la calle y llegando la noche me comencé a sentir

mal, tenía dolor en la cabeza y dolor en el pecho me dormí un rato y cuando desperté les comenté a mis papas que no sentía las piernas y no me podía levantar, [...] tardó como un mes en lo que me diagnosticaron, [...] desde mi perspectiva (el proceso para mis padres) fue adaptarse a varias cosas ayudarme a bañarme, trasladarme y moverme de un cuarto a otro, un proceso tardado porque no caíamos en cuenta de lo que estaba pasando, [...] eso paso en el último año de primaria, de hecho la directora ya no me permitió regresar porque pensaba que iba a infectar a otros niños, de hecho yo no me enteré hasta que me cambiaron de secundaria, eso se los dijeron a mis papás, la directora pensaba que era una enfermedad contagiosa. (Para mi) fue un poquito duro porque no caía en cuenta de lo que estaba pasando, de hecho, me tuvieron que llevar a psicología porque era aceptar la realidad de lo que estaba sucediendo, hoy lo veo como un reto, no me cuesta hacer ciertas cosas, pero requieren el doble de esfuerzo. (Martínez C. Comunicación personal, 2025)

Por otra parte, Corres R. nos comenta que para el proceso de aceptar su condición de vida ha sido difícil debido al estigma que la rodea.

Yo creo que (para los demás) no pasó desapercibido no estoy seguro de cómo me identifican los demás siempre he sido una persona extraña yo vivo en un pueblo muy tradicional donde toda la gente actúa de la misma manera [...] y yo casi no he sido casi parte de eso porque no ha sido de mis intereses [...] yo creo que a las personas (ven a las PCD) con cierta lástima o caridad sea una persona invidente o tenga algún tipo de discapacidad intelectual, en general es un pensamiento muy tradicional. En la preparatoria yo recuerdo que se reafirmaba mucho la culpa en mi sobre porque me metía en problemas

si yo no tenía ninguna limitante o discapacidad por la que presentara estos problemas, yo no tenía ninguna excusa. (Corres R. Comunicación personal, 2025)

Calderón I. nos comenta que, si experiencia fue diferente, pues ella es sorda de nacimiento, expresa que

Mi familia siempre me ha apoyado y siempre me ha hecho ver que la sordes no es algo malo, pero si he tenido etapas en las que me he cuestionado mi valor por tener esa discapacidad, de hecho, en mi familia no hay sordos, prácticamente crecí sola así como sorda entonces obviamente había cuestiones que mi familia no comprendía y cuando uno atraviesa etapas como la adolescencia donde uno busca integrarse muchos no me entendían, [...] antes tenía una visión distinta de mi discapacidad, me perdía, no me sentía cómoda en grupos inclusive me daba pena decir que era sorda, pero cuando lo acepte dije por que ocultar algo que forma parte de mi identidad. [...] Cuando nació mis papas me llevaron a terapia de lenguaje de señas, pero conocieron a una persona que nos recomendó una escuela especial en la CDMX [...] estuvimos cuatro años [...] hasta que me implantaron el implante coclear, nunca aprendí lengua de señas. El apoyo que tuve por parte de mis tíos que viven en CDMX ellos buscaban los modos para poder solventar esto, el principal apoyo siempre fue mi familia y mis maestros, tuve una gran red de apoyo. (Calderón I. Comunicación personal, 2025)

Como se demostró las y los estudiantes entrevistados han vivido situaciones sumamente diversas, tal como lo afirma la alumna Calderón I. una experiencia no podría definir las de todos, sin embargo, podemos encontrar algunos patrones repetitivos como lo es el estigma que puede rodear

a la PCD y como esta influye para alcanzar un sentido de pertenencia por parte de las y los estudiantes, pues al enfrentarse a dichos estigmas y prejuicios afecta en cierta manera su inclusión en los espacios universitarios.

Por lo tanto, una vez abordada la percepción que la discapacidad influye y determina sus vidas y modos de expresión la siguiente etapa de la entrevista tuvo la finalidad de conocer sus experiencias en torno al proceso de admisión a la BUAP.

ACCESO

Martínez C. comenta sus experiencias entorno al examen de admisión a la BUAP pues tuvo que hacer su examen de admisión trasladándose en silla de ruedas.

En el examen me ayudaron a subir las escaleras, porque recuerdo que fue en la parte alta del CCU trasladándome por mis propios medios. (Martínez C., Comunicación Personal, 2025)

Por otra parte, Corres R. comenta lo siguiente conforme a su experiencia en el examen de admisión

Yo veía que el examen no estaba diseñado para PCD, en algún momento mi examen fue en un segundo piso, por lo que alguna persona con limitación del movimiento se le hubiera hecho difícil, (Los contenidos del examen) no brinda las oportunidades académicas para miembros de escuelas diferentes, yo digo que para quienes vienen de otros tipos de escuelas sería muy complicado pasar el examen. Las y los organizadores fueron muy respetuosos conmigo. (Corres R. Comunicación Personal, 2025)

Calderón I. señala que en cuestión a discapacidades sensoriales existe mayor complicación por considerarse invisibles, en ese sentido explica lo siguiente.

Yo tenía la idea de enfocarme en personas sordas, para ayudarles a entender la perspectiva de los sordos porque muchas familias dicen hay que ponerle el implante y ya, pero también está la parte emocional, concientizarlos y ayudarles y pues la única carrera que lo contemplaba era la psicología. De hecho, en el examen me acompañó mi mamá, como te comenté siempre mi red de apoyo fue muy importante, aunque cuando entré y ves que no dejan entrar a los papás yo estaba muy estresada y alerta le preguntaba al de adelante o al de atrás y me fijaba que papeles entregaban utilizaba la estrategia de la observación.

[...] yo creo que haría falta esa parte de (identificar) quien tiene discapacidad por que creo que la parte de la discapacidad motriz siempre la toman en cuenta, pero la auditiva y las otras no, entonces no hay esa política u organización que diga quien tiene esa discapacidad para organizarnos y tal cual para que pasen y no se estresen como las personas que no tienen discapacidad.

En el examen yo me senté hasta atrás y mientras daban las instrucciones y yo no lo oía por que el eco del salón no ayudaba mucho entonces yo estaba muy alerta viendo que hacían los alumnos, de hecho, me preguntaron algo y no supe que responder y dije mi nombre, a veces como no escucho pues adivino, [...] no hay recursos por que no tienen concientización, no preguntan, yo sé que la ignorancia forma parte de, por que no han educado esa parte de las discapacidades, por eso no han tenido ese diseño de poner letreros en braille, líneas podo táctiles, todavía falta mucho de eso. (Calderón I. Comunicación Personal, 2025)

Como se puede observar, algunos entrevistados refieren no haber experimentado complicaciones al haber presentado su examen de admisión a la BUAP, sin embargo, las aportaciones contrastadas por la opinión de Calderón I. haciendo referencia a las discapacidades invisibles, ponen de

manifiesto lo documentado en los capítulos iniciales de esta tesis, las adecuaciones arquitectónicas carecen de sentido si no se es sensibilizado en la perspectiva de discapacidad.

PERMANENCIA

El siguiente apartado tiene la finalidad de dar a conocer las experiencias entorno a la permanencia o en otras palabras la estancia universitaria, con la finalidad de identificar si las actividades curriculares, extracurriculares, didácticas y sociales experimentadas contenían una perspectiva en discapacidad, en ese sentido, los aportes de Corres R. muestran lo siguiente.

Supongo que era una elección de cada profesor [...] pero no recuerdo que la escuela promoviera en particular temas de salud mental, aparecían carteles que decían -si te sientes mal acude con nuestros expertos- para que te atiendan o algo así, pero no se acercaban a la parte estructural de la estancia en la universidad. Nunca recurrí a eso, [...] de hecho por el TDAH yo siempre llegaba tarde siempre tuve problemas para organizar. (Corres R. Comunicación Personal, 2025)

Por otra parte, Calderón I. expresa que durante su estancia universitaria las y los maestros carecían de estrategias diversificadas para impartir sus clases por lo que en sus palabras

Las clases eran para alumnos promedio, no se diversificaban ni si quiera preguntaban, muchas veces no nos acercamos con los maestros para no parecer inútiles y ser señalados como personas con discapacidad, pero bueno eso es parte de la aceptación [Pero es difícil] por que la sociedad te ve como raro. (Calderón I. Comunicación Personal, 2025)

Además, la carga laboral docente y la falta de flexibilidad de los currículos posicionan al docente en una encrucijada en donde difícilmente pueden tomarse el tiempo necesario para planear

actividades diversificadas Martínez C. expresa como estas acciones obligan a sus compañeros y compañeras a brindar ayuda para alcanzar sus aprendizajes

En mis clases teníamos actividades que eran de medir señaléticas para su visualización correcta, pero muchas veces mis compañeros me ayudaban a bajar las escaleras por que sin bien hay rampas no todas son funcionales, nunca se me ha pasado por la cabeza solicitar que se adecuen las actividades, aunque me cueste más trabajo prefiero hacerlo por mi cuenta, no somos muchas las personas con discapacidad para que digamos que hacen falta espacios adecuados y lo que hacemos es buscar la manera de entrar en ellos, yo veo que la BUAP se muestra indiferente ante la situación, no se niega ante la posibilidad de que tengamos el derecho a estudiar pero no hacen lo necesario para empoderar a las PCD (Martínez C., Comunicación Personal, 2025)

Lo anterior expresa no únicamente una falta de capacitación hacia el personal docente en materia de discapacidad y sobre todo en la profesionalización que les permita adquirir las competencias necesarias para diversificar los contenidos hacia todos y todas las alumnas independientemente de su situación, sino evidencia la responsabilidad que tiene la BUAP por edificar arquitectura inclusiva además de repensar los contenidos de los planes y programas de estudio.

EGRESO

Tanto el acceso como la permanencia se posicionan como etapas sumamente llenas de retos y complicaciones para las PCD de modo que el egreso no se exenta de estas características, momento en el cual se ponen a prueba las habilidades, conocimientos y competencias mínimas necesarias para obtener el grado académico, sin embargo, ¿Cómo esperar que se desarrollen si no fueron trabajadas adecuadamente? ¿Sobre de quien cae la responsabilidad de desarrollarlas?

A propósito, Corres R. nos relata lo complicado que fue su proceso de titulación

En mi caso muchas veces me vi involucrado en periodos de depresión y ansiedad que me dificultaban la entrega de trabajos o incluso asistir a la escuela lo que termino provocando que estuviera rezagado cada vez más en las materias y que no pudiera titularme por que la universidad me dijo que ya no me iba a dar tiempo de culminar la carrera en el tiempo máximo que se estipula para terminarla, que eso se aplica para todos, pero yo digo que esas reglas están escritas con prejuicios, para filtrar a las personas que creen que somos flojos, finalmente la alternativa que me dieron fue re matricularme pero eso requiere de cumplir con varios criterios que me eran difíciles de cumplir por mi condición por ejemplo no reprobado ninguna materia y cumplir con excelencia académica (Corres R. Comunicación Personal, 2025)

Por otra parte, Calderón I. relata una experiencia diferente.

Mi proceso de titulación fue por promedio ves que dan chance de esa opción si tienes una calificación de ocho para arriba entonces me fui por promedio por que la opción de tesis como que no, el proceso era mucho mas fácil, solo era meter tu solicitud en comparación de la tesis que tenias que meter una materia y ya era bastante. (Calderón I. Comunicación Personal, 2025)

Como se ha observado las y los estudiantes entrevistados difieren en sus experiencias en torno al proceso de titulación esto se ve asociado la particularidad biológica presentada y las redes de apoyo que hacen presentes en las y los estudiantes con discapacidad entrevistados.

COMENTARIOS FINALES

Finalmente, indagamos las percepciones de las y los estudiantes sobre sus imaginarios respecto a la mejora de actividades y estrategias por parte de la BUAP para garantizar un acceso equitativo a todas las y los estudiantes universitarios, por lo tanto, Calderón I. expreso lo siguiente.

Todas las escuelas siempre aceptan [a las PCD] pero no siempre hay departamentos o acciones especializadas para la atención de PCD por ejemplo interpretes de LSM, por ejemplo, yo tenía una compañera que tenía discapacidad visual y nunca nos enteramos hasta que un día le pedí su laptop y me percate que no me miraba y siempre estuvo sola, nosotros como grupo no sabíamos, no éramos conscientes de lo que pasaba y peor aún en la facultad no existían guían podo táctiles. Es necesario que existan las adecuaciones necesarias para garantizar el derecho al acceso y nos hacen pensar que por nuestra discapacidad no podemos entrar haciendo que no nos sintamos como personas cuando nos discriminan. (Calderón I. Comunicación Personal, 2025)

Por otra parte, Martínez C. señala que la BUAP carece de estrategias tangibles que permitan garantizar el acceso a una educación superior inclusiva, a propósito, señala lo siguiente.

Yo no identifico acciones específicas por parte de la BUAP para la atención de las PCD, desgraciadamente no conozco a otras personas con discapacidad motriz con las cuales establezcamos nuestras necesidades generales, sin embargo, desde mi opinión considero que podrían generar cuestionarios o entrevistas a las PCD motriz para informarnos sobre

las rutas accesibles dentro de la universidad, por que se convierte en un reto el tan solo trasladarse dentro de ciudad universitaria. (Martinez C., Comunicación Personal, 2025)

Finalmente, Corres R. señala la importancia del trabajo colaborativo entre las y los estudiantes con discapacidad y los encargados de la toma de decisiones, afirmando que es necesario establecer lineamientos y flexibilidades a través de apoyos académicos y administrativos para garantizar la eliminación de las barreras presentes en el trayecto universitario, en sus palabras menciona lo siguiente.

Creo que la BUAP se ha empeñado solo a atender las necesidades de manera superficial, por ejemplo, en mi facultad había marcas en el piso de color morado señalados como espacios seguros para mujeres, pero se me hacia irónico que eso fuera a dar algún tipo de respuesta ante las necesidades reales de ellas porque había casos de acoso sexual por parte de maestros hacia mis compañeras, a final de cuentas la expulsión del docente fue a través de la presión de los estudiantes mas no de la BUAP. (Corres R. Comunicación Personal, 2025)

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los estudios críticos en discapacidad se han posicionado como la punta de lanza en la lucha de los derechos de las personas con discapacidad, desde aspectos básicos como el derecho a la educación, salud, sexualidad hasta escenarios aún más complejos como la lucha por el acceso a puesto de trabajo, esta lucha aún continua vigente sin un fin visible en el horizonte de posibilidades.

No obstante, la lucha no solo recae en el colectivo de PCD pues como se ha mostrado a lo largo del presente proyecto de investigación son ellos y ellas quienes viven en condiciones de

precariedad en donde convergen diversas barreras actitudinales y estructurales que limitan la posibilidad de alcanzar un logro en el reconocimiento de esos derechos.

¿Cuáles son las alternativas o probables implementaciones que aporten sustancialmente en el reconocimiento de los derechos de las PCD? La comunidad se hace abre paso como la respuesta ante la incógnita planteada, en el momento se que trabaja en colaborativo se construye sociedad esa misma sociedad será quien abra la posibilidad de legitimar lo inherente a la persona el derecho, derecho a la vida, al desarrollo, a la educación.

Dentro del escenario educativo el panorama no difiere a lo conocido de otros contextos, el señalamiento, capacitismo y la discriminación se hacen presente en los espacios educativos, la normalización de estas actitudes y acciones suponen un reto a vencer desde sus mas profundas raíces, por lo tanto, abordaremos las conclusiones de la investigación a partir de tres diferentes momentos de la vida universitaria, el acceso, la permanencia y el egreso.

No obstante, previo al acceso a la vida universitaria reconocemos el impacto de distintos factores, los idearios imaginarios han construido una barrera que dificulta o limita el acceso a la educación universitaria particularidades biológicas condicionan a las PCD a estudiar en áreas del conocimiento determinadas en donde dicha particularidad no se posicione como un hándicap.

Pero a continuación nace una nueva pregunta ¿Cuál es la naturaleza capacitista de dicho hándicap? La aproximación a la respuesta la planteamos desde el modelo económico global en donde la producción de capital legitima al ser humano, esta situación no se aleja de países desarrollado o en vías de desarrollo, pues al ser un modelo global se encuentra presente en todos los rincones del planeta.

En consecuencia, a este comentario ¿Cuál es la alternativa? ¿Acaso es probable eliminar al sistema capital que moldea y mantiene una hegemonía productiva? Sin duda esta pregunta traslada

el “Problema” de la inclusión educativa desde la figura del docente al sistema educativo, como se señaló en la investigación un porcentaje importante de las y los docentes universitarios carecen de condiciones dignas que garanticen salarios y prestaciones acordes a sus actividades, si bien los derechos de las PCD no deberían de depender de algunos cuantos ¿Cómo aquellos que velan por cuidarlos y garantizarlos podrán hacerlo si no cubren con sus necesidades básicas? ¿Cómo alguien que necesita cuidado puede brindar cuidados?

Si bien señalamos la responsabilidad que tienen las IES públicas del país por garantizar condiciones laborales dignas así como docentes especializados, recursos didácticos e infraestructura acorde a las necesidades de las particularidades biológicas de las y los estudiantes la realidad es que la solución no radica en la administración de las IES pues al vivir con un yugo presupuestal cada vez más reducido posiciona a las instituciones en situaciones difíciles en las cuales garantizar un derecho se convierte en un privilegio.

Por otra parte, no omitimos la responsabilidad de las y los docentes en investigar, analizar y aplicar las estrategias didácticas que respondan ante las exigencias de las y los estudiantes con o sin discapacidad, en México la labor docente en repetidas ocasiones se convierte en la única alternativa laboral ante un futuro incierto, no obstante, el compromiso, dedicación y profesionalismo será la punta de flecha que permita abrir el camino de la inclusión.

Ahora bien, en materia de acceso a la educación universitaria se ha encontrado que en el caso de la BUAP ha promovido una cultura de igualdad de condiciones para presentar el examen de admisión situación que prevalece en su momento de realización dando como resultado que las PCD se encuentren en una condición de desventaja, pues como se ha señalado la necesidad de recursos y apoyos complementarios se vuelve vital para garantizar una equidad educativa.

La implementación de señaléticas, rampas de acceso pasamanos y otras adecuaciones arquitectónicas si bien resuelven un gran porcentaje de las barreras estructurales y actitudinales, la realidad socaba un agujero aún más profundo en el abordaje de las particularidades biológicas sensitivas como es el caso de la ceguera, sordoceguera, mental y psicosocial.

El escenario es similar durante la permanencia universitaria en donde la poca o nula acción por parte de las y los docentes por planificar y generar estrategias didácticas acordes a la realidad de la comunidad estudiantil se suma a otras condiciones que generar un yugo sobre la estabilidad laboral de las y los docentes, pues el aumento de IES, inflación y realidades particulares colocan a la figura docente en una posición donde la calidad de su función se merma bajo la complejidad de las realidades contextuales.

Lo anterior se suma a un plan de estudios que en palabras de las y los estudiantes entrevistados carece de flexibilidad en donde las posibilidades por generar proyectos, didácticas o contenidos de aprendizaje coloca a las PCD en situaciones donde su aprendizaje se encuentra en manos del contexto.

Finalmente, en el egreso las condiciones vividas durante el acceso y la permanencia nuevamente se hacen presentes, si bien es cierto que la BUAP ofrece la posibilidad de titularse bajo la modalidad de promedio, las PCD que durante su trayecto universitario han vivido serios retos académicos y personales que dan como resultado en ciertas ocasiones una disminución de dicho promedio.

Dando como resultado que la posibilidad de titulación bajo promedio se vea sumamente difícil lo anterior se suma a que las diversas modalidades de titulación no se encuentran disponibles en todas las áreas de conocimiento reduciendo las posibilidades de quienes presentan particularidades biológicas al mínimo.

En síntesis, si bien la inclusión educativa se posiciona como un reto de causas multifactoriales, la función docente se convierte en pieza clave para lograrlo sin que esto represente la única solución ante este gran debate, la profesionalización de la labor docente se hará indispensable para establecer didácticas diversas y objetivas. Por otra parte, la BUAP deberá en un futuro próximo establecer departamentos y estrategias que retomen las voces de los colectivos discapacitados que forman parte de la BUAP con la finalidad de empoderar en un primer momento y en segundo dar respuesta a las necesidades reales de este colectivo.

Si bien las adecuaciones arquitectónicas requieren de un presupuesto mayor que difícilmente puede ser cubierto con facilidad, la administración de los diversos complejos estudiantiles se posiciona como una alternativa efectiva para dar respuesta ante las necesidades de las PCD, acercarnos a formular comités de vigilancia permanente a través del programa de mentorías y que a su vez permita la comunicación continua con las autoridades de cada facultad con el propósito de brindar a quienes lo necesiten espacios con un mayor nivel de accesibilidad.

Es una cuestión de derechos, no de buenas voluntades.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 91-100. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n13/v5n13a6.pdf>
- Alcántara Santuario, A., & Navarrete Cazales, Z. (2014). Inclusión, Equidad y Cohesión Social en las Políticas de Educación Superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213-239. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100010
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24, 1-15. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Álvarez Ramírez, G. E. (2023). *El capacitismo, estructura mental de exclusión de las personas con discapacidad*. Ediciones Cinca. Obtenido de <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2023/02/el-capacitismo.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2005). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2023). *Anuario de Educación Superior - Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2022-2023*. Obtenido de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Aviña, C. (2000). Origen de la Educación Superior Mexicana. *Revista Electrónica Sinéctica*, 52-55. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933007>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2019). *Educación para todos Avanzando en la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://publications.iadb.org/es/educacion-para-todos-avanzando-en-la-inclusion-de-ninos-ninas-y-jovenes-con-discapacidad-en-america>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Modelo Universitario Minerva*. Gaceta Universitaria BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2014, Agosto). *Lineamientos del código de ética y conducta de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Gaceta Universitaria BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2015, 23 Noviembre). *Reglamento de requisitos y procedimientos para la admisión, permanencia y trayectoria académica de los alumnos de modalidad escolarizada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Gaceta Universitaria BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2019, 11 de Noviembre). *Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género*. Gaceta Universitaria BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2021). *Plan Institucional de Desarrollo 2021-2025*. Gaceta Universitaria BUAP.

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2022, 7 de Junio). *Política de igualdad laboral y no discriminación*. Gaceta Universitaria BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2023). *Manual de Lenguaje Inclusivo*. Obtenido de <https://diige.buap.mx/pdf/manual-de-lenguaje-inclusivo>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2023, 13 de Junio). *Estatuto Orgánico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Gaceta Universitaria BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s.f.). *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Obtenido de <https://www.buap.mx/node/114>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s.f.). *Plan Institucional Mentoría y Lobomentoría*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Obtenido de <http://www.dau.buap.mx/documento/pdf/plan-institucional-mentoría-lobomentoría>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brogna, P. B. (2016). *"La discapacidad: Una obra escrita por los actores de reparto" El Paradigma Social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano [Tesis de Grado Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]*. Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de https://tesiumam.dgb.unam.mx/F/C886GQB2R3GYM9QXYUCJU3P3QKBP1HFNTQH3YEY81HI884193H-28187?func=full-set-set&set_number=132344&set_entry=000013&format=999
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023, 06 de Enero). *Ley General Para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023, 06 de Junio). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023, 8 de Diciembre). *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación*. Periódico Oficial de la Federación.
- Castillo Ibáñez, N. M. (2019). Educación inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. *PRACIS educativa*, 1-9. doi:<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230304>
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (16 de Septiembre de 2020). Obtenido de <https://www.cdc.gov/>: <https://bitly.ws/VSMW>
- Chiroleu, A. (2018). Democratización y masificación universitaria: Una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la reforma de 1918. *Integración y Conocimiento*, 1(8), 1-18. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8263959>
- Cántora Oseguera, K., Vargas Garduño, M., & González Betanzos, F. (2019). Retos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante los estudiantes con discapacidad. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*(53), 2-17. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99862930006>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un problema pedagógico. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(1), 65-81. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/reice2020.18.1.004>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Trayectoria y políticas de Inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la*

- pandemia*. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47877-trayectoria-politicas-inclusion-educacion-superior-america-latina-caribe>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2016). *La convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Consejo Estatal de Población. (2022). *Perfil sociodemográfico de las personas con discapacidad en el estado de Puebla*. Gobierno de Puebla.
- Contreras Minero, D. M., Távara Sabalú, C., & Alzate Gonzáles, L. E. (2024). *La educación insluvia: Un desafío para los docentes en el marco del ODS-4*. CONCYTEP.
- Crúz Bilbao, L. M. (2010). Recursos que Favorecen la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior según los Docentes Universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 777-787. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327081.pdf>
- Cruz Vadillo, R. (2014). Integración e Inclusión educativa VS Integración e inclusión excluyente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1285-1290. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400013
- Cruz Vadillo, R. (2016). Discapacidad y Educación Superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *Revista de Investigación Educativa*(23), 2-23. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200002#:~:text=El%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n,algunos%20colectivos%20hoy%20en%20d%C3%ADa.
- Cruz Vadillo, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad*, 251-264. doi:<https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08>
- Cruz Vadillo, R. (2023). *Inclusión a la Educación Superior*. Lambda.
- Cruz Vadillo, R., & Casillas Alvarado, M. Á. (2017). Las Instituciones de Educación Superior y los Estudiantes con Discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. doi:<https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Didriksson Takayanagui, A. (2019). Gratuidad y desigualdad en la educación superior de América Latina: El nudo gordiano. En *La conquista de un derecho* (págs. 159-196). CLACSO.
- Espinoza, & Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas públicas y política educacional. *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-13. Obtenido de <http://epaa.asu.edu/epaa>
- Freire Quintana, J., Cristina Páez, M., Núñez Espinoza, M., Narváez Ríos, M., & Infante Paredes, R. (2018). El Diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 45, 75-86. doi:<https://doi.org/10.15198/seeci.2018.45.75-86>
- Gobierno del Estado de Puebla. (2022). *Perfil Sociodemográfico de las Personas con Discapacidad en el Estado de Puebla*. Gobierno del Estado de Puebla.
- González García, J. A., Zuñiga Llamas, A., & Arce Casas, P. O. (2021). Un Panorama sobre la cobertura educativa a nivel superior en México para Personas con Discapacidad. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 12. doi:https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1171

- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Honorable Congreso del Estado de Puebla. (2021, 3 de Noviembre). *Ley para prevenir y eliminar la discriminación del estado libre y soberano de Puebla*. Diario Oficial del Estado.
- Honorable Congreso del Estado de Puebla. (2021, Abril 9). *Ley para las personas con Discapacidad del Estado de Puebla*. Periódico Oficial del Estado de Puebla. Obtenido de <https://ojp.puebla.gob.mx/legislacion-del-estado/item/235-ley-para-las-personas-con-discapacidad-del-estado-de-puebla>
- Honorable Congreso del Estado de Puebla. (2023, 13 de Junio). *Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Periódico Oficial del Estado de Puebla.
- Honorable Congreso del Estado de Puebla. (2023, 16 de Marzo). *Ley de Educación Superior del Estado de Puebla*. Periódico Oficial del Estado de Puebla. Obtenido de <https://ojp.puebla.gob.mx/legislacion-del-estado/item/130-ley-de-educacion-superior-del-estado-de-puebla>
- Honorable Congreso del Estado de Puebla. (2023, 2 de Junio). *Ley de Educación del Estado de Puebla*. Periódico Oficial del Estado de Puebla. Obtenido de <https://ojp.puebla.gob.mx/legislacion-del-estado/item/3819-ley-de-educacion-del-estado-de-puebla>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (3 de Diciembre de 2021). ESTADÍSTICAS A PROPÓSITO DEL DÍA INTERNACIONAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. Autores.
- Lara Espinosa, D. (2015). *Grupos en situación de vulnerabilidad*. Comisión Nacional de Los Derechos Humanos.
- Maldonado Ramírez, J. (2021). La condición precaria del sujeto con discapacidad. En C. L. Sociales, *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones configuraciones y potencialidades* (págs. 101-127).
- Mara Danel, P. (2018). Disability: Tensions between oppression and liberating practices. Analysis from the global south. *Trabajo Social Global*, 8(15), 138-157. doi:<https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i15.7964>
- Marxs, K. (1968). *Manuscritos Economía y Filosofía*. Alianza.
- Mc Millan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa Una Introducción Conceptual*. Pearson Educación.
- Mendoza Cruz, L. (2024). *Historias de vida y procesos institucionales de inclusión en estudiantes de discapacidad visual [Tesis de Maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]*. Repositorio Institucional.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2022). *Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro*. Obtenido de <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-diagnostico-sobre-la-educacion-superior-y-la-ciencia-post-covid-19-en-iberoamerica-perspectivas-y-desafios-de-futuro-2022>

- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Santiago. Obtenido de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible Edición Especial*. Obtenido de <https://agenda2030lac.org/es/node/3896>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1981). ¿Se respetan los derechos del deficiente mental? *El Correo de la UNESCO*, 34(6), 18. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000046368_spa?posInSet=30&queryId=dab875d9-8660-4c2a-8bac-77fb35a95fd8
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura. (1981). Declaración de los Derechos de los Impedidos proclamada por las Naciones Unidas. *El correo de la UNESCO*, 7. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000043670_spa
- Pérez Castro, J. (2015). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*(46), 2-15. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/998/99843455011/html/>
- Pérez Dalmeda, M. E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. doi:<https://doi.org/10.5569/23405104.07.01.01>
- Pérez Hernández, A. F., Méndez Sánchez, C. J., Pérez Arellano, P., & García Sastré, J. A. (2017). Los programas de estudio en la educación superior: Orientaciones para su elaboración. *Perspectivas docentes*, 62, 21-31. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/6349281>
- Presidencia de la República. (2019, 12 de Julio). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Diario Oficial de la Federación. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Ramos Estrada, D. Y., Sotelo Castillo, M. A., & Echeverría Castro, S. B. (2023). *Inclusión educativa y social: Avances y retos en el contexto universitario*. Fontamara.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión Editores.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La nueva escuela mexicana: Principios y Orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. Obtenido de <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2020, 6 de Julio). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Anexo Servicios de Educación Especial*. Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública. (31 de Mayo de 2023). *Secretaría de Educación Pública Gobierno del Estado de Puebla*. Obtenido de <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/externan-estudiantes-con-discapacidad-propuestas-para-mejorar-servicio-educativo-sep>
- Secretaría del Bienestar. (2020, 26 de Junio). *Programa Sectorial de Bienestar 2020-2024*. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5595663&fecha=26/06/2020#gsc.tab=0
- Social, S. d. (2015). *Norma Mexicana En Igualdad Laboral y No discriminación*. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/488625/01_Norma_NMX-R-025-SCFI-2015.pdf
- Trujillo Holguín, J. A. (2020). La Educación especial en México un recorrido histórico desde el ámbito normativo. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Rios Castillo, & J. L. García Leos, *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (págs. 15-29). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Ullmann, H. (2019). Discapacidad y políticas públicas: avances y desafíos institucionales en America Latina. En R. Martínez, *Institucionalidad Social en América Latina y el Caribe* (págs. 275-299). Naciones Unidas.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2023). *Unidad de Atención para Personas con Discapacidad*. Obtenido de <https://unapdi.unam.mx/>
- Universitario, D. d. (16 de Junio de 2025). Obtenido de <https://www.facebook.com/dau.acompanamiento.buap/posts/pfbid0uyTM1sM1WkXUQyP9PRWyW8ruJudWvWTf269j9wjZUdw5VfbDFGFg34q7tpfiHehHl>
- Velarde Lizama, V. (2011). Los Modelos de la discapacidad: Un Recorrido Historico. *Empresa y Humanismo, XV*(1), 115-131. Obtenido de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>
- Velásquez Monsalve, J. D. (2013). El derecho natural en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 43*(119), 735-772. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfdcp/v43n119/v43n119a08.pdf>
- Velásquez Rizo, A. M. (1998). La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. *Revista de Derecho Universidad del Norte, 10*, 120-124. Obtenido de <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/download/2738/1841>
- Vite Hernández, D. (2022). Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas. En *Cartografías de la discapacidad* (págs. 23-37). CLACSO.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Anexo 1: Matriz de Consistencia					
Pregunta General	Objetivo General	Categorías	Dimensiones	Instrumentos	Ítems
¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y participación (BAP) que enfrentan las y los estudiantes con discapacidad en la BUAP?	Identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que limitan el acceso, permanencia y egreso del nivel superior de las y los estudiantes con discapacidad en la BUAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación	Estructurales (BE)	Entrevista Semiestructurada	BE_1 ¿La organización para presentar el examen de admisión al nivel superior en la BUAP esta planificada para atender a personas con discapacidad?
			Actitudinales (BA)		BE_2 ¿Cómo era tu experiencia entorno al desplazamiento entre tu domicilio y la facultad?
			Normativas (BN)		BE_3 ¿Has tenido dificultades para conseguir empleo?
			Didácticas (BD)		BE_4 ¿Durante tu etapa en la educación media superior tuviste algún apoyo académico o de otra índole?
					BA_1 ¿Cómo fueron las actitudes de las y los organizadores contigo?
					BA_2 ¿Se te involucró de manera igualitaria a las actividades universitarias?
					BN_1 ¿Durante el examen obtuviste algún tipo de apoyo para realizarlo?
					BN_2 ¿Percibes una concordancia entre las normativas internacionales, nacionales, estatales e institucionales sobre la inclusión de las personas con discapacidad?
					BN_3 ¿Los métodos de titulación incluyen una perspectiva en discapacidad?
					BD_1 ¿El examen estaba diseñado para aplicarse a personas con discapacidad?
					BD_2 ¿Las maestras y maestros implementaban métodos de enseñanza que atendieran las necesidades de sus estudiantes?
Pregunta Específica	Objetivo Específico	Categorías	Dimensiones	Instrumentos	Ítems

¿Cuáles son las políticas educativas orientadas a la eliminación de las BAP en el nivel superior de la BUAP?	Analizar los enfoques heteronormativos sobre la discapacidad y la crítica a las pedagogías capacitistas.	Capacitismo	Violencia Capacitista (VC)	Entrevista Semiestructurada	VC_1 ¿Cómo percibes el papel de la discapacidad en la opinión de tus maestras y maestros? VC_2 ¿Los contenidos de tus asignaturas contemplan una perspectiva en discapacidad? VC_3 ¿El lenguaje utilizado por las y los docentes contempla a las personas con discapacidad? VC_4 ¿Cómo es el trato de las y los docentes hacia ti? VC_5 ¿Los conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollaste a que intereses de la sociedad responden? VC_6 ¿Las y los docentes favorecen una reflexión crítica y el empoderamiento de las y los estudiantes con discapacidad?
		Modelo de la Encrucijada	Particularidad Biológica-Conductual (PBC)		PBC_1 ¿Con que diagnóstico médico vives?
Cultura y Normatividad Organización (CNO)	CNO_1 ¿Cómo es tu nombre? CNO_2 ¿Qué edad tienes? CNO_3 ¿Cómo definirías a la discapacidad? CNO_4 A partir de tu definición ¿Te Identificas con alguna discapacidad, trastorno o condición que en interacción con el contexto resulte limitante para tus actividades diarias? CNO_5 ¿Cómo fue tu proceso de diagnóstico o identificación hacia una discapacidad, trastorno o condición?				
Económica y Política (EP)	EP_1 ¿Trabajas o estudias? EP_2 ¿Tu familia o amigos te identifican con alguna condición?				
Pregunta Específica	Objetivo Específico	Categorías	Dimensiones	Instrumentos	Ítems
¿Cuáles son las discapacidades que presenta el alumnado del nivel superior de la BUAP?	Explorar las experiencias en torno a la inclusión educativa de las y los alumnos con discapacidad de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.	Inclusión Educativa	Desarrollar Practicas Inclusivas (DPI)	Entrevista Semiestructurada	DPI_1 ¿Percibes que la BUAP contribuye activamente para el ingreso, permanencia y egreso a la universidad de las y los estudiantes con discapacidad? DPI_2 ¿Las actividades dentro del aula y extraescolares que ofrece la BUAP contemplan una perspectiva en discapacidad?
			Elaborar Políticas Inclusivas (EPI)		EPI_1 ¿Las acciones que lleva a cabo la BUAP para mejorar la calidad educativa, infraestructura y administración giran alrededor de los estudiantes? EPI_2 ¿Qué acciones lleva a cabo la BUAP a la atención de las y los estudiantes con discapacidad?
			Crear Culturas Inclusivas (CCI)		CCI_2 ¿Cuáles son los elementos por medio de los cuales identificas que la BUAP contribuye a construir una comunidad universitaria acogedora, colaboradora y estimulante?

ANEXO 2: GUION DE ENTREVISTA

Identificación

CNO_1 ¿Cómo es tu nombre?

CNO_2 ¿Qué edad tienes?

CNO_3 ¿Cómo definirías a la discapacidad?

CNO_4 A partir de tu definición ¿Te Identificas con alguna discapacidad, trastorno o condición que en interacción con el contexto resulte limitante para tus actividades diarias?

PBC_1 ¿Con que diagnóstico médico vives?

EP_2 ¿Tu familia o amigos te identifican con alguna condición?

CNO_5 ¿Cómo fue tu proceso de diagnóstico o identificación hacia una discapacidad, trastorno o condición?

Acceso

BE_4 ¿Durante tu etapa en la educación media superior tuviste algún apoyo académico o de otra índole?

BE_1 ¿La organización para presentar el examen de admisión al nivel superior en la BUAP esta planificada para atender a personas con discapacidad?

BD_1 ¿El examen estaba diseñado para aplicarse a personas con discapacidad?

BA_1 ¿Cómo fueron las actitudes de las y los organizadores contigo?

BN_1 ¿Durante el examen obtuviste algún tipo de apoyo para realizarlo?

Permanencia

BD_2 ¿Las maestras y maestros implementaban métodos de enseñanza que atendieran las necesidades de sus estudiantes?

BE_2 ¿Cómo era tu experiencia entorno al desplazamiento entre tu domicilio y la facultad?

BE_3 ¿Has tenido dificultades para conseguir empleo?

BA_2 ¿Se te involucró de manera igualitaria a las actividades universitarias?

BN_2 ¿Percibes una concordancia entre las normativas internacionales, nacionales, estatales e institucionales sobre la inclusión de las personas con discapacidad?

DPI_2 ¿Las actividades dentro del aula y extraescolares que ofrece la BUAP contemplan una perspectiva en discapacidad?

EPI_1 ¿Las acciones que lleva a cabo la BUAP para mejorar la calidad educativa, infraestructura y administración giran alrededor de los estudiantes?

EPI_2 ¿Qué acciones lleva a cabo la BUAP a la atención de las y los estudiantes con discapacidad?

Egreso

BN_3 ¿Los métodos de titulación incluyen una perspectiva en discapacidad?

EP_1 ¿Trabajas o estudias?

DPI_1 ¿Percibes que la BUAP contribuye activamente para el ingreso, permanencia y egreso a la universidad de las y los estudiantes con discapacidad?

CCI_2 ¿Cuáles son los elementos por medio de los cuales identificas que la BUAP contribuye a construir una comunidad universitaria acogedora, colaboradora y estimulante con las PCD?

ANEXO 3: INFOGRAFÍA

**¡Se buscan
Participantes!**

Si vives con alguna
discapacidad y/o trastorno y
te gustaria compartir tus
experiencias como alumno o
alumna BUAP en un proyecto
de investigación

 Escribenos un Whatsapp
22-21-55-30-17

 Escribenos un correo
vidrr93@gmail.com
rr223462094@alm.buap.mx

**Tu opinión es importante para construir
una universidad para todxs**



ANEXO 4: CARTA DE CONFIDENCIALIDAD Y DE INFORMACIÓN Y DATOS PERSONALES

Heroica Puebla de Zaragoza a ___ de febrero de 2025

**A QUIEN CORRESPONDA
P R E S E N T E**

El que suscribe Lic. David Ramos Ramírez en su calidad de estudiante de la Maestría en Educación Superior con matrícula: 223462094 de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Asume las condiciones de resguardo y confidencialidad generados a partir de las entrevistas realizadas para el proyecto de investigación “No tenemos atención para ti: la inclusión y discapacidad en el currículo universitario de la BUAP” mismos que serán tratados desde los principios de ética y privacidad de la información.

Por lo que, tanto las notas, audios y videos generados serán utilizados para fines académicos y de investigación.

A T E N T A M E N T E

LIC. DAVID RAMOS RAMÍREZ
**ESTUDIANTE DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**