



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: X Número: 3. Artículo no.:5 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2023

TÍTULO: Vivencias de inclusión-exclusión de una mujer con discapacidad visual. De la formación académica básica al posgrado.

AUTORES:

1. Dr. Rebelín Echeverría Echeverría.
2. Lic. Nefalí Jaquelin Calderón Sarmiento.

RESUMEN: El objetivo es analizar las vivencias de inclusión-exclusión de una mujer con discapacidad visual de su formación académica básica al posgrado. La metodología es de corte fenomenológico con técnicas de entrevista semiestructurada. Los resultados evidencian cómo su familia, un reducido grupo de apoyo y el personal docente capacitado o no, han sido fundamentales para su inclusión. Lo anterior, en medio de una lucha por romper con estereotipos ligados a la discapacidad y vivencias personales o de pares, de indiferencia y/o bullying. Se concluye en términos de la importancia de formar a los profesores, de todo nivel educativo, en materia de discapacidad e inclusión, sensibilizar a las comunidades educativas, y asegurar el respeto por la dignidad humana en todo proceso educativo.

PALABRAS CLAVES: inclusión, exclusión, discapacidad, trayectoria académica, vivencias.

TITLE: Inclusion-exclusion experiences of a woman with visual impairment. From basic academic training to postgraduate.

AUTHORS:

1. PhD. Rebelín Echeverría Echeverría.
2. Bach. Neftalí Jaquelín Calderón Sarmiento.

ABSTRACT: The objective is to analyze the experiences of inclusion-exclusion of a woman with visual impairment from her basic academic training to postgraduate. The methodology is phenomenological in nature with semi-structured interview techniques. The results show how her family, a small support group and trained or not trained teaching staff have been essential for her inclusion. The foregoing, in the midst of a struggle to break with stereotypes linked to disability and personal or peer experiences, of indifference and/or bullying. It is concluded in terms of the importance of training teachers, at all educational levels, in matters of disability and inclusion, sensitizing educational communities, and ensuring respect for human dignity in all educational processes.

KEY WORDS: inclusion, exclusion, disability, academic trajectory, experiences.

INTRODUCCIÓN.

La educación formal, desde la primaria hasta la educación superior de pregrado y posgrado, tiene el propósito de formar a los y las estudiantes en conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores que sustenten su desarrollo académico.

La vista es uno de los sentidos que más valor le dan las personas, pues permite conocer, aprender y comprender a través de la observación. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2021), se estima que aproximadamente 2200 millones de personas padecen discapacidad visual. En México, de acuerdo con el INEGI (2020), el 16% de la población cuenta con alguna discapacidad de las cuales el 61% tienen problemas visuales. De ahí, que las personas con ceguera total o baja visión han sido de los primeros grupos de estudiantes reconocidos con necesidades educativas especiales, que han

recibido educación formal en centros ordinarios y/o centros específicos, en vaivén, acorde a la política educativa de la época.

El derecho humano de toda persona a la educación se definió en la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada en 1948 por las Naciones Unidas (1948), y a partir de ella, diversas convenciones y convenios internacionales lo han enfatizado. En materia de discapacidad destaca la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, desarrollada en Salamanca (UNESCO, 1994), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011).

La inclusión parte de una visión más justa del mundo y la sociedad. Una sociedad, que de acuerdo con Oliver y Barnes (1998), en la que todos los seres humanos con independencia de la capacidad, edad, género o estatus racial, étnico o cultural convivan como miembros de pleno derecho, con la convicción de que sus necesidades serán satisfechas y de que sus puntos de vista serán tomados en cuenta, respetados y valorados (p.102); sin embargo, de acuerdo con Fuentes (2020), persisten algunas dificultades para la inclusión como la escasez de recursos personales y materiales, y el elevado requerimiento institucional, educativo y social; además de la implicación docente limitada.

Fajardo (2017) plantea, que a nivel superior, los obstáculos para la inclusión educativa son la falta de voluntad de las instancias correspondientes, el desconocimiento y falta de capacitación docente; las barreras al aprendizaje, psicológicas, físicas, arquitectónicas, de comunicación e información, estructurales y socioculturales; así como la falta de una caracterización de las condiciones universitarias de ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad.

Paz (2020) identifica como principales desafíos la atención centrada en el déficit, la ausencia de protocolos y carencias en la formación docente. De acuerdo con Triviño-Sabando, Vera-García, Briones-Palacios y Triviño-Sabando (2021), parte del problema parece estar en los deficientes procesos curriculares anteriores a la universidad, en algunas políticas de carácter compasivas y en un sistema

socioeconómico ampliamente inequitativo que alimenta la desigualdad y restan oportunidades. Se evidencia la necesidad de seguir trabajando para eliminar dichas barreras u obstáculos en los diferentes niveles educativos.

De acuerdo con Lombo González, Duque Romero y Enciso Luna (2022), la inclusión de estudiantes con discapacidad parece encontrarse en un evidente espacio paradójico de difícil salida. Por un lado, como sujetos de derecho tienen la posibilidad, por justicia social, de educarse en los mismos lugares, con los mismos planes de estudio y contenidos curriculares; sin embargo, al mismo tiempo, requieren una respuesta equitativa, reconociendo que en algunos casos, la educación diferencial y segregada parece la mejor respuesta y la de mayor justicia. Lo anterior en el entendido que las aulas regulares no poseen ni los especialistas, ni las condiciones infraestructurales para responder con calidad.

Es fundamental reconocer, que el principal conector entre la educación inclusiva y el educando son los docentes, cuya responsabilidad esencial es que a través de los métodos de enseñanza facilite y brinde educación de calidad que sea de aprovechamiento de todos los escolares (Cortés Coss, 2022). De acuerdo con Zárate Rueda (2017), se reitera que las personas docentes como intérpretes del acto pedagógico, juegan un papel fundamental dentro del currículo, debido a que en conjunto con el estudiantado, son quienes logran generar procesos equitativos e incluyentes. Villalobo, Machado, Bolaño y Bustamante (2019) señalan la importancia de que las instituciones educativas instruyan a sus docentes respecto al uso de herramientas tecnológicas que ayuden a potencializar el proceso, ya que muchos desconocen su uso. De manera adicional, es importante reconocer, que las actitudes de toda la comunidad educativa son determinantes en los procesos de inclusión (Marchesi, 2017).

En México, los avances sobre inclusión educativa a nivel superior de estudiantes con discapacidad son evidentes en las políticas, leyes, programas nacionales e institucionales, los cuales acentúan el ingreso, pero aún se evidencian problemas con respecto a las adaptaciones curriculares y pedagógicas para asegurar una educación en condiciones de igualdad y equidad (Aquino Zúñiga, 2022). En este contexto,

de acuerdo con Zárate Rueda (2017), los esfuerzos realizados por las universidades aún requieren del establecimiento de líneas de acción para el seguimiento de los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad que permitan la identificación y el abordaje desde la inscripción hasta el egreso de la universidad. Dar relevancia al impacto de los ámbitos familiares e institucionales en las trayectorias universitarias es un aporte necesario para avances en la inclusión educativa en las universidades (Yerga-Míguez, Ramírez-Morera y Díaz-Jiménez, 2021).

En este mismo sentido, Aquino Zúñiga (2022) señala que faltan estudios sobre el análisis de las trayectorias académicas, índices de reprobación, deserción, etc., e investigaciones longitudinales sobre el seguimiento de egresados de esta población, su inserción en el mercado laboral y social para disminuir la brecha de una inclusión-excluyente. La educación inclusiva requiere que busquemos formas de entender la exclusión desde la perspectiva de quienes son devaluados (Slee, 2012, p.161). De acuerdo con Yerga-Míguez, Ramírez-Morera y Díaz-Jiménez (2021), visibilizar itinerarios académicos de mujeres con discapacidad visual de éxito aporta elementos de concienciación.

Los centros educativos deben proporcionar espacios inclusivos que permitan relaciones cooperativas entre pares, quienes funjan como agentes de cambio para promover la inclusión, reconociendo la diversidad humana (Cortés Coss, 2022). En este contexto, el objetivo de este trabajo es analizar las vivencias de inclusión-exclusión de una mujer con discapacidad visual desde su formación académica básica al posgrado.

Este artículo es resultado de una investigación más amplia cuyo objetivo es analizar los procesos de inclusión-exclusión social e igualdad de género en las Instituciones de Educación Superior del sureste mexicano, públicas y privadas, en el marco del capitalismo académico. La metodología es de corte fenomenológico, centrado en la vivencia personal, reconociendo que la población con discapacidad visual es muy heterogénea en relación a sus características visuales, personales y sociales; además de su ambiente familiar, educativo y sociocultural (Duque Cárdenas y Ospina Grajales, 2019).

La técnica utilizada principalmente fue la entrevista semiestructurada, la cual se desarrolló posteriormente a la firma del consentimiento informado. Se abordaron datos personales y familiares, experiencias de inclusión-exclusión en cada nivel educativo.

DESARROLLO.

Con la finalidad de dar respuesta al objetivo de analizar las vivencias de inclusión-exclusión socioeducativas de una mujer con discapacidad visual desde su formación académica básica hasta la universitaria y el posgrado, esta sección de resultados se divide en 4 apartados. El primero se centra en presentar a Katya. El segundo se circunscribe a sus primeros años escolares. El tercero a la educación media, y el cuarto a la educación superior, incluyendo el posgrado. Finalmente, se presentan las conclusiones.

Quién es Katya.

La participante principal de esta investigación es una mujer de 26 años, a quien a lo largo del trabajo la nombraremos Katya, cuidando el anonimato. Ella desde los primeros meses de vida fue diagnosticada con ceguera total: "... mis papás se enteran cuando tengo de 3 a 6 meses, fueron más o menos los estudios, ya después del parto. Mi mamá se dio cuenta que tenía un puntito al fondo del ojo, entonces ella como que empezó a investigar ¿Por qué? ...ni los médicos, ni nadie sabía nada; solamente fue empezar a ver el desarrollo normal de un niño con todos los sentidos y fue que se dio cuenta de que algo estaba raro ahí, entonces fueron a hacerme diferentes estudios y ya fue que se dieron cuenta...los estudios duraron de 3 a 6 meses, más o menos, entre que te hacían el estudio, te daban el resultado, te explicaban, trataban de saber si había una posibilidad, después les informaron que no había posibilidad, que tendría discapacidad visual de por vida".

Su familia está integrada por su papá, su mamá con quienes vive, y de manera esporádica, sus abuelos han vivido con ellos. De acuerdo con Katya, la relación con ellos es buena y estrecha, aunque con cambios a través del tiempo, en la medida de que ella ha adquirido mayor independencia. En este sentido comenta: "...es una relación supongo que buena, que ha ido cambiando con el tiempo, antes yo era una persona muy apegada a ellos y ahora con esta idea de independencia, creo que ha ido cambiando un poco también, he ido independizándome, poco a poco [...], pero en general es una relación estrecha. Ellos prácticamente saben que todo lo que hago, tanto adentro como afuera de la escuela, han estado ahí apoyándome toda la vida".

Actualmente, sus padres ya están jubilados, ambos del IMSS con puestos administrativos, debido a que ambos fueron ascendiendo en puestos, hoy viven una situación económica estable.

Primeros años escolares: entre la escuela especial y la integración.

Los primeros años escolares de Katya fueron en un Centro de Atención Múltiple "CAM Carentes de Vista". Para ella, las condiciones de accesibilidad e infraestructura no fueron un problema, en este sentido expresa: "este tema de accesibilidad, las condiciones del espacio no han sido o al menos yo creo que para la discapacidad visual no es un problema, como que los escalones tengan que ser rampas, o que no tengan que haber escalones, eso siento que no es una cosa importante... al final, tú sabías que había escalones".

Un problema más complejo fue el vivir modelos educativos distintos en la escuela por decisiones de política gubernamental. De acuerdo con García Cedillo (2018), en México, el proceso de educación inclusiva comenzó en el año 1993, en su modalidad de integración educativa, y en el año 2013, se integraron diferentes programas que atendían a población diversa al nuevo Programa Nacional para la Inclusión y Equidad Educativa (PINEE). Desde su vivencia, las experiencias de aprendizaje de más fácil adaptación eran las más especializadas. "...éramos en mi generación creo que como 10 que nos graduamos en sexto año... no era difícil, porque todos iban como a la par, o sea, en el tema de la

discapacidad visual, creo que es muy generoso ... sí de pronto te puedes encontrar personas que sí tienen alguna discapacidad intelectual aparte, pero si solamente es discapacidad visual no es un problema.

Uno de los aspectos más importantes, como elemento que favorece la inclusión social y educativa, es el apoyo de los padres, el cual resulta crucial. En este sentido, Katya expresa: “influye muchísimo cuánta atención te dan los padres, que tanto colaboran con los profesores para que su hijo vaya avanzando y también se nota la diferencia en, por ejemplo, calificaciones... pues al final, independientemente de la discapacidad, necesitas al principio, cuando eres pequeño, el apoyo de tus padres”. De acuerdo con Yerga-Míguez, Ramírez-Morera y Díaz-Jiménez (2021) la familia emerge como un factor determinante en el itinerario académico de las mujeres con discapacidad visual, por su implicación, apoyo permanente e impacto de la discapacidad en el desarrollo del propio contexto familiar.

En esta etapa, son las madres quienes se encargan de toda la labor socioeducativa, pues al proceso de discapacidad se le suma el abandono o distanciamiento en la cotidianeidad familiar por parte del padre (Yerga-Míguez, Ramírez-Morera y Díaz-Jiménez, 2021). Para el caso Katya, en sus primeros años escolares, fue su mamá la más cercana; sin embargo, como veremos más adelante, en su vida joven y adulta, es su padre el más cercano.

“En ese tiempo, mi mamá era la más pendiente, porque su horario le permitirá hacer ciertas cosas; ella se sentaba todas las tardes a hacer las tareas conmigo y aprendió braille. Ella es la que estaba al principio de mi infancia y la primaria... verificando tareas, estando pendiente, siempre me inculcaron la responsabilidad y el hacer tareas desde antes, para no perder su domingo haciendo tarea conmigo” (se ríe).

Otro de los aspectos que destaca Katya en sus primeros años escolares es el haber tenido oportunidades para desarrollar diferentes habilidades para la vida diaria en ambientes sin exclusión. En un primer

momento a través de estancias en el mismo CAM en las que se quedaba a aprender habilidades de la vida diaria, como aprender a comer, a lavar la ropa, a cortar todo para la comida, a cocinar, a poner la ropa bien. Además de poder recibir otro tipo de clases. Ella comenta “clases de educación física... había una pianista, te iban tocando música y hacías los ejercicios al ritmo de la música... si tú querías llevar a tu hijo a otros espacios, entonces te recomendaban ir a gimnasia, ir a natación...sabían dónde podías ir, sin que te excluyeran”.

Como se puede notar, su experiencia académica, le permitió poner en práctica y desarrollar diferentes habilidades indispensables para la vida diaria, pero también su integración a ambientes educativos externos, libres de exclusión, a sugerencia de las autoridades escolares, quienes previamente establecían alianzas de colaboración.

Una vivencia que Katya destaca como importante para avanzar en los procesos de inclusión es el superar en la vida personal estereotipos atribuidos a las personas con discapacidad visual, lo cual ella pudo lograr a través de la enseñanza de su familia.

“Mi padre siempre me decía que mi mamá siempre se ocupaba de que yo no tuviera estereotipos de cieguísimo (creo que se llama), que si veía una cosa que no le gustaba, cosas que no hacen las personas sin discapacidad, me lo corregía. Si yo traía la cabeza abajo me lo corregía, que subiera la cabeza, que yo volteara a ver a la persona con la que hablara, me corregía, me decía: mírame, aunque yo no podía, pero voltear; si yo a lo mejor me manchaba poco al comer, “pide una servilleta...”. Mi mamá tenía esta idea de corregirme constantemente muchas cosas, eso ayudaba a que yo fuese destacable, porque no todos los padres se ocupan de eso, dejan que su hijo coma como sea, no es porque no lo sepan hacer, si no, porque genera una inversión de tiempo”.

Es interesante notar como Katya por la enseñanza de su madre y el recordatorio de su padre, realiza esfuerzos para romper en su propia vida con estereotipos impuestos sobre las personas con discapacidad visual.

Katya, a la largo de su proceso educativo de formación básica, fue una estudiante destacada, lo que atribuye, como se puede notar en la cita anterior, a la labor comprometida de su familia con su crecimiento y formación, y en ese sentido expresa: "...era yo muy destacada por mis profesores, muy motivada por ellos, si yo hacía algo lo destacaban, como si fuese la gran cosa. Yo la verdad no sé si era la gran cosa, pero era muy destacado en comparación con otros, que quizá no tenían la misma atención que yo".

En esta etapa, Katya se considera a sí misma como una niña sociable y con la capacidad de compartir sus aprendizajes a quien lo requiera, característica que le permitió tener buenas relaciones de compañerismo con sus pares escolares. "Siempre mucho compañerismo, porque yo aprendía algo, siempre hacían bailables, enseñaban los pasos de baile y yo era muy rápida para aprenderlo, entonces cuando yo ya aprendí, le enseñaba a otras personas, mira es así...siempre si yo aprendía algo, iba y se lo enseñaba a alguien más. Siempre fue así. Así creo que empecé a ganar a mis amigos... siempre ha sido mi personalidad, bastante sociable en ese momento.

Katya reconoce, que si bien en su entorno se promovía la inclusión y el respeto por las personas integrantes de la comunidad, ella misma reconoce que ejerció bullying hacia otras personas en esa etapa de su vida.

"Incluso llegué al bullying en algún momento. Cuando estaba en sexto, a una niña me acuerdo terriblemente porque era una niña ciega, y además tenía problemas de audición, entonces a nosotras, a mi compañera y a mí, no nos gustaba la niña... nos ponían a ser las anfitrionas de la niña que recién entraba, no nos gustaba y nosotras como que ya corríamos en la escuela y corríamos de la mano, la niña iba agarrada de mi mano, porque claramente no quería correr y nosotras la jalábamos para que corriera para ver si le pasaba algo; sí hice bullying... por supuesto, me arrepiento".

Educación media y media superior: temores iniciales, proceso de integración y apoyos.

La decisión de que Katya ingrese a una escuela privada se basa en el temor que tenía su padre. En este sentido comenta: “La secundaria fue privada, fue privada porque padre tenía este miedo, porque ya después de la primaria no hay CAM ni nada especializado a discapacidad, y él tenía este miedo, mejor privada porque pues te cuidan un poco mejor y los compañeros, entonces fue más una cuestión suya que me dijo mejor te vas a esa privada, igual ya tenía antecedente de una persona que estudio ahí, la escuela es una escuela católica... entonces me dijeron las profesoras de la primaria que fuese a esa escuela y ahí estuve”.

Como se nota en la cita anterior, las docentes del CAM son quienes instruyen a la familia de Katya para elegir la secundaria y además uno de sus maestros del mismo CAM es quien ofreció a los profesores una plática de sensibilización con relación a la condición de discapacidad visual y sus herramientas de apoyo. En este sentido comenta: “cuando yo entré a la secundaria, uno de mis maestros de la primaria fue a dar como una especie de plática, como pequeño tallercito, de lo que yo hacía regularmente en la escuela primaria, no les dio un taller de Braille porque no, pero sí más o menos les explicó, les llevó las máquinas, les llevó el ábaco”.

De acuerdo con Katya, la experiencia en relación con los docentes fue muy diferente, pues no cuentan con la formación para atender casos de discapacidad. “Ya cuando llegó a la secundaria, había maestros que si tenían esta intención, pero sin iniciativa... era como tú dime cómo trabajar. Yo hago lo que tú me digas ... tú dime cómo trabajar, porque yo nunca he trabajado, porque la frase maravillosa del mundo (en maestría me siguen pasando) es como ‘yo no sé cómo trabajar con alguien como tú, yo nunca he trabajado con alguien así, dime tú cómo trabajas’.

En la cita anterior, Katya deja en evidencia cómo desde la educación media hasta el posgrado se repite la misma respuesta ‘no sé cómo’; lo que pone en evidencia la necesidad de generar procesos de capacitación que ayuden a ir cubriendo esos vacíos.

Por otro lado, un elemento que destaca en su experiencia en la secundaria es la vivencia de un ambiente de violencia hacia diferentes chicas, por problemáticas que a su parecer, generalmente, están presentes en las escuelas privadas, ligas al estatus económico y social o a la conformación de grupos muy cerrados, y por tanto, excluyentes.

“Siempre hay quien tiene más que tú, ahí está la lucha de egos y de posición, es una de las cosas que caracteriza de las escuelas privadas, solamente estuve en una y me arrepiento de haber estado, no porque ha sido una mala escuela, el ambiente muy pesado, no contra mí, contra una de las chicas que era mi amiga, mi mejor amiga y el ambiente era muy pesado contra ella, muchísimo bullying... y se daba la exclusión”.

De acuerdo con Katya, a lo anterior se suma la indiferencia, que de manera personal vivió en la secundaria, reduciendo sus interacciones a un grupo de 3. En este sentido, comenta: “si estaba con una compañera que sufría bullying, mi grupo era de 3 y mis compañeros nunca fueron groseros conmigo, ni nada, pero había mucha indiferencia”. Sin duda alguna, en esa etapa, su pequeño grupo de compañeros resulta fundamental para su inclusión escolar y social.

“Lo que sí me ayudó muchísimo han sido mis compañeros, los que han estado conmigo, tanto en la prepa como en la secundaria. En la universidad también fue un poco así, pero ya fue un poco más independiente... una compañera fue por la que aprendí muchísimo, me dictaba, escribían cosas en la pizarra y ella me dictaba y los compañeros como que se acostumbran a que sea otro el que te ayude...”

Un aspecto que es importante destacar es que las personas que la han ayudado en las diferentes etapas de formación han llevado una doble carga escolar y eso no se mira como relevante o digno de reconocimiento.

“Te marcan llenar libros, pero me pregunta alguien que si tenía que llenar el libro por mí y yo no tenía esta facilidad, tampoco de conocer tan rápido las letras para redactarlo, entonces los maestros nunca

consideraron la carga académica que tenía mi compañera, o sea, nunca preguntaban quién lo escribía, nunca se cuestionaban eso, para los maestros también era obvio que esa compañera te iba ayudar”.

Finalmente, la llegada a la preparatoria, en la experiencia de Katya, resulta mucho más sencilla, pues ya ve consolidadas muchas habilidades, tanto académicas como sociales. En este sentido expresa: “... la prepa es una de las mejores etapas que me enseñó a sobrevivir en el mundo básicamente fuerte, exigente y de desvelos... la prepa es tratar de sobrevivir constantemente y ya encontrarte en grupo de 40, pero también te ayudan un poco más personas... ya sabía un poquito más cómo fluir, aunque era muy diferente a la secundaria”. Es interesante que todos los esfuerzos previos, desde la vivencia de Katya, le permitieron integrarse con mayor fluidez a la preparatoria.

Educación Superior: perseverancia, consolidación de habilidades y prospectiva.

Katya, en su primer intento por ingresar a la Licenciatura en Psicología de la universidad pública, no lo logró. Lo expresa de la siguiente manera: “... en la universidad cuando me llega el resultado yo no pasé, porque me hicieron el conteo de todo y claramente no respondí la cuarta parte del examen, que era visual con patrones de colores y dibujos, y sin embargo, tuve una puntuación bastante buena... me dicen de hablar con la encargada de licenciaturas, para saber porque no pasé” y me dice: “no te podemos ofrecer psicología porque no hay cupos, pero si quieres te podemos ofrecer en otra carrera... entonces que anuncian la segunda vuelta... me inscribo con el puntaje del examen que yo ya tenía, y me dicen es muy difícil, eran cinco lugares... y resulta que al final si sale mi folio... yo estaba en el número 5”. Katya expresa que su paso por la licenciatura en Psicología la terminó de formar y le permitió definirse como persona y a construirse con un pensamiento crítico.

“Prácticamente lo que soy ahora a nivel persona lo adquirí en la universidad ¿sabes? Yo era una persona muy cerrada, no solía escuchar mucho otras opiniones, o sea, pero como que yo siempre defendiendo

la mía y siempre siendo yo. No sabía de las cosas fuertes de la vida, abuso, acoso y violencia, machismo y feminismo, significado de la perspectiva de género, todo ese tipo de cosas que son importantes... Yo era como muy ajena a eso, porque siempre vivía en una cajita de cristal con mi familia. Con la perspectiva de los profesores, que también son distintas... te enseñan a tener este pensamiento crítico, de decir esto no es para mí, pero lo respeto...”.

En esta etapa, de acuerdo con Katya, en sus clases pudo vivir cómo las actividades se pueden adaptar a las necesidades del grupo y de las personas que lo integran. En este sentido comenta: “fue el primer lugar donde me empecé a darme cuenta de que aunque ellos hacían sus actividades normales, las dinámicas de clase, siempre tenían la idea de que tu actividad se tiene que adaptar; por ejemplo, incluso las actividades que los compañeros hicieran se tenían que adaptar a otras...y ahí vi que sí hay gente que piensa en ti, en que existes”. Además de que pudo salir adelante apoyándose en las tecnologías, ella expresa que desde pequeña utiliza programas de lectura de pantallas, que se van actualizando constantemente. En este sentido comenta: “es una fortuna de que nuestra generación tiene un poquito más de tecnología, ya puedes conocer cómo otras personas con la misma discapacidad utilizan diferentes cosas... con la tecnología no necesito prácticamente nada, más que tener las diapositivas, los libros y suficiente, pues me las arreglo bien y no necesito mayor detalle”.

En este mismo sentido, Katy expresa que fue en la universidad donde descubrió que hay profesores y compañeros que sí la toman en cuenta, de una manera respetuosa. Expresa: “no por el plan de ¡ay pobrecita!, ¡qué lástima!, ¡vamos a hacerlo!, sino porque también me dicen tú aprendes, tú sabes y tú conoces. Incluso hice mi proyecto de inclusión que mis compañeros aceptaron sin problema, para la asignatura de investigación y trabajamos dos años, no solo fue significativo para mí, sino también para el proceso de los demás”.

Katya comenta, que en la universidad es donde vivió la mayor independencia de sus padres y fue el espacio en el cual pudo desarrollar de forma más intensiva sus habilidades sociales; sin embargo,

expresa que en su vida extraescolar se considera con pocas habilidades sociales para relacionarse. En este sentido expresa: “hacer cosas en equipo y de hablar con alguien para hacer tarea y cosas, eso si se me da, pero si fuese fuera de la escuela, no soy social, o sea, no es como que yo tenga un buen desempeño social. O sea, si nos encontramos en la calle y tú me preguntas algo, yo te respondo, pero es muy difícil como llegar a mí, porque no soy de sacar conversación”.

Katya expresa sentirse contenta con sus estudios de posgrado, aunque al principio el interés por ingresar a una maestría en psicoterapia era mayor por parte de su padre, quien durante la licenciatura y el posgrado es quien ha estado más cerca de ella y dándole el apoyo que requiere, como llevarla a la institución y recogerla al finalizar sus clases. Su integración social al grupo escolar es buena, aunque reconoce que siempre hay personas indiferentes y personas más involucradas.

Mirando retrospectivamente sus relaciones sociales, expresa: “...en la secundaria éramos tres; en la prepa, pues tampoco es que pude generar un vínculo con mucha gente, porque año tras año cambias; en la universidad también mi grupo era bastante reducido. Creo que, en el posgrado somos un grupo muchísimo más integrado. Cuando entré a la universidad actual era como sentir está diferencia de ambiente... quería yo este cambio de ambiente, conocer diferentes perspectivas de psicología y reconocer la diferencia de la gente que es de calidad y bastante empática”.

Para finalizar, vale la pena destacar, que si bien Katya no se ha integrado al campo laboral, la razón fundamental ha sido su compromiso con el atletismo, por el cual viaja a diferentes competencias. En este sentido expresa: “Tengo el proyecto sobre todo este año, de ya comenzar un poco más fuerte con tener mis propios pacientes y algo que si ya lo quería hacer desde el año pasado... necesito tener tiempo disponible, porque quiero trabajar en una institución, un colegio o algo así, pero actualmente por el atletismo, al yo viajar, pues no he podido, no puedo estar pidiendo permiso en la institución. Yo ahora estoy planteando empezar a tener mi propio consultorio y entonces planeó ir haciéndolo, paso a paso, pero también es un poquito difícil, pues estoy actualmente con un diplomado y con el entrenamiento y

con la maestría, entonces sí es algo que se me dificulta y no me urge trabajar, aunque sé que ya tengo que comenzar, pues me hace falta tener la experiencia práctica.

CONCLUSIONES.

“Yo también creo que todas estas etapas de mi vida han sido cuestiones en parte de suerte. Porque si tú entrevistas a otras personas con discapacidad visual, de verdad que te encontrarías con muchas cosas que no han sido como las mías. Hay gente a la que les han robado su comida, le dicen la tienen allá y como no lo entienden, no le ayudan; son experiencias que yo he visto con mis compañeros y yo digo que depende de la suerte. Yo he tenido una suerte que no tienen otras personas”.

Inicia esta sección de conclusiones con la cita previa, pues es interesante como Katya mira su trayectoria escolar como resultado de la suerte y no de la suma de sus habilidades personales, familiares, sociales, políticas educativas y personas que las operan concretamente en los centros escolares, públicos y privados. A la luz de los resultados obtenidos, se recomienda adoptar y operar políticas educativas que aseguren el desarrollo de trayectorias escolares de éxito a las personas con discapacidad en general y las personas con discapacidad visual, en específico. Además de promover la capacitación del personal docente, en principio, en materia de inclusión y de discapacidad visual, para asegurar que el apoyo docente no sólo sea por ‘buenas intenciones’, sino que sea el necesario, tanto en cuanto los procesos enseñanza-aprendizaje, sino también para la puesta en práctica de habilidades sociales.

De manera adicional, se considera indispensable sensibilizar a toda la comunidad educativa para favorecer los procesos de inclusión y promover en los estudiantes que viven con alguna discapacidad su participación activa en la generación de acciones en la comunidad educativa que respeten sus derechos y su dignidad humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aquino Zúñiga, S.P. (2022). Estudiantes y egresados con discapacidad visual en el nivel superior ¿Ante una inclusión-excluyente? En, Aquino Zúñiga, S.P., González Jiménez, D.A. y G. del C. Medina Morales, *Inclusión y Discapacidad Visual*, pp. 23-44. Cali: Editorial Bonaventuriana, Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente, Editorial Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
2. Cortés Coss, D. E. (2022). Experiencias y perspectivas del programa de inclusión de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica en atención a estudiantes con discapacidad visual. En, Aquino Zúñiga, S.P., González Jiménez, D.A. y G. del C. Medina Morales, *Inclusión y Discapacidad Visual*, pp. 169-183. Cali: Editorial Bonaventuriana, Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente, Editorial Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
3. Duque Cárdenas, B. E. y M. del P. Ospina Grajales (2019). La relación entre discapacidad visual e inclusión educativa: las brechas entre lo normativo y lo sociocultural. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/5792/1/DDEPDH70.pdf>
4. Fajardo, S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos, *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197.
5. Fuentes, A (2020). Perspectivas actitudinales en docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva, *Psicoperspectivas*, 20(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
6. García Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México, *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.
7. INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda. <https://www.inec.org.mx/programas/ccpv/2020/>
8. Lombo González, J.A., Duque Romero, C.A. y J. E. Enciso Luna (2022). Pared de cristal: reflexiones sobre la discapacidad visual en el contexto colombiano, *Psicología y salud*, 32(2), 239-255.

9. Marchesi, A. (2017). Enfoques y estrategias educativas para personalizar la enseñanza. En Collí, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (eds.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo* (pp. 83-110). Alianza editorial.
10. Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York, NY: Naciones Unidas.
11. Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, NY: Naciones Unidas.
12. Oliver, M. y Barnes, C. (1998). *Social policy and disabled people: From exclusion to inclusion*. Londres: Longman.
13. Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356>
14. Organización Mundial de la Salud (2021). *Ceguera y discapacidad visual*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
15. Paz, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática, *Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146.
16. Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
17. Triviño-Sabando, J.R., Vera-García, L. A., Briones-Palacios, Y.M. y Triviño-Sabando, B. del R. (2021). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, *Polo del Conocimiento*, 6(5), 317-330. DOI: 10.23857/pc.v6i5.2661
18. Villalobo, N., Machado, Y., Bolaño, M. y Bustamante, L. (2019). Estrategias y recursos tiflotecnológicos utilizados por docentes universitarios con estudiantes con limitaciones visuales, *INNOVA Research journal*, 3(5), 99-109.

19. UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. París: UNESCO.
20. Yerga-Míguez, M., Ramírez-Morera, M. y Díaz-Jiménez, R. (2021). La excelencia académica de mujeres con discapacidad visual en la Universidad: aportes de la teoría fundamentada, Revista Colombiana de Educación, 1(83), 1-21. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10797>
21. Zárate Rueda, R. (2017). Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas, Revista Electrónica Educare, 21(3), 289-312. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.15>.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Rebelín Echeverría Echeverría.** Doctorado en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán. Profesor de Carrera Titular C. T.C. Mérida, Yucatán, México. Correo Electrónico: rechever@correo.uady.mx
2. **Neftalí Jaquelin Calderón Sarmiento.** Universidad Modelo, Maestría en Psicoterapia, último semestre, Mérida, Yucatán, México. Correo electrónico: nef.s95@outlook.com

RECIBIDO: 8 de enero del 2023.

APROBADO: 1 de marzo del 2023.