

## Accesibilidad en los espacios de la universidad y su incidencia en las relaciones de alteridad.

### Accessibility to University Areas and Its Impact on Otherness Relations

Natalia María Barrientos Roldán<sup>1</sup>

Recibido: 12/04/2024

Revisado: 08/07/2024

Aceptado: 17/07/2024

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:

<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.3.1508>



#### Resumen

El presente estudio analiza la incidencia de la accesibilidad en los espacios sociales de una universidad de México sobre las relaciones de alteridad de que enfrentan los docentes con la PsD cuando el estudiante presenta alguna discapacidad. Se interpretaron pequeñas historias narradas por los docentes, desde la entrevista en profundidad, en comparación con la gran historia institucional, desde el performance en la investigación (el haikú y la fotografía). Como resultado, la universidad carece de un enfoque de accesibilidad consistente en sus instalaciones lo que causa el sentido de incertidumbre en las relaciones educativas extrañeza en el docente frente a la presencia del “otro diferente” en su clase. Por ello, la universidad es el reflejo de una sociedad que desaloja al “otro diferente”, y el profesor cuando enfrenta el reto personal de responder busca la manera de hacerse cargo de él.

#### Palabras clave

Accesibilidad, discapacidad, relaciones de alteridad

#### Abstract

This study analyzed how accessibility to areas of a university in Mexico impacts the relationship of otherness between faculty members and individuals with PwD. Small stories narrated by faculty members were interpreted through in-depth interviews and compared to the larger institutional narrative, using performance in research (haikus and photographs). Results show that the university lacks a consistent accessibility approach within its facilities leading to a sense of uncertainty in educational relationships. Thus, the university reflects a society that marginalizes the “different other”.

#### Keyword

Accessibility, disability, alterity relations.

## Introducción

La promoción de las relaciones educativas desde el sentido de la alteridad, de acuerdo con las pedagogías de las diferencias (Skliar, 2018), contribuye a un encuentro de multiplicidad de voces y al desarrollo de la potencia de las diferencias de lo humano, en dirección de poder estar juntos.

En cuanto a la literatura acerca del tema, Skliar (2018) se adhiere a la teoría de la alteridad propuesta por Lévinas (2003), porque convoca a una nueva idea del ser: el otro en tanto otro, irreductible a la mismidad y a un espacio dual en las relaciones, un cara-cara en atención a la interpelación de justicia que refleja el rostro del otro el rostro del otro demanda, del cual hay que hacerse cargo como un modo de responder; es decir, bajo la idea de lo fraternal y hospitalario. En este sentido, de acuerdo con Lévinas (2009), como condición básica y primera, la responsabilidad que se tiene con el otro es ineludible.

Asimismo, Skliar (2018) interpela a acciones educativas basadas en gestos generosos para promover la participación de los miembros educativos en un espacio que realmente sea común o público. Aun cuando la era del productivismo está erosionando los roles de la sociedad, incrementando de esta forma prácticas raciales y mecanicistas en busca de una sociedad altamente tecnificada, o en el otro extremo moralizante que sacrifica el bienestar humano y debilita las relaciones interpersonales (Davies, 2016).

Sin embargo, es importante volver la mirada a la actividad humana como una acción de servicio y cuidado del otro, en un mundo donde las diferencias hacen parte de lo humano. Por ello, la concepción de discapacidad en términos de “diversidad funcional” (Jiménez et al., 2002) facilita mayores posibilidades a las personas en situación de discapacidad (en adelante PsD), en los diferentes usos de los medios y para aportar en cualquier espacio social en el que se desenvuelven (o intentan hacerlo). De acuerdo con Buettgen y Zubrow (2024), se debe atender la situación de discapacidad, dirigiendo el apoyo a los entornos sin que, por ello, a la PsD, se le demande el cambio personal, como históricamente ha sucedido.

Aunque la premisa histórica de demandar a la PsD el cambio para que pueda participar en los diferentes espacios de la sociedad, y no a la inversa, podría estar influyendo en las relaciones educativas al acentuar de esta forma la marginación en la universidad. Por ello, se indaga en los enfoques de accesibilidad en las universidades para la eliminación de las barreras de participación, que pueden contribuir a la relación educativa del docente con su estudiante, con el fin de abordar la discusión sobre accesibilidad en los servicios que ofrece una universidad de México (a la que se llamará UB) y cómo afecta en la relación entre el docente y la PsD. De esta manera, se utilizó la triangulación de datos mediante las posibilidades que ofrece la narrativa desde sus poderes discursivos (Berry, 2008).

## **Revisión de la literatura**

Actualmente, el entorno educativo se enfrenta a la variación en los determinantes conceptuales en favor del acceso de la PsD a la educación, así como la ausencia de una formación de calidad al respecto de la discapacidad dirigida a los docentes, generando brechas profundas para la sociabilidad y afectando la participación de los docentes (García et al., 2013; González y Colmenero, 2021).

Actualmente, el docente de educación superior se encuentra ajeno a la formación de la PsD, en tanto que desconoce las capacidades que puede tener su estudiante para hacerle frente a la tendencia discriminatoria actual del capacitismo (Campoy-Cubillo y Fortea-Bagán, 2020). Además, requiere de las herramientas para dirigir su enseñanza a un grupo variable; en este sentido, de acuerdo con la literatura, las adaptaciones curriculares en educación superior le han permitido al docente enfrentar la polémica de no saber qué hacer, incrementando así su propia autoeficacia (López-Bastias et al., 2020).

De igual modo, de acuerdo con Booth y Ainscow (2015) y Clavijo et al. (2020), los enfoques de accesibilidad basados en un compromiso integral e institucional promueven actitudes de inclusión en todos los miembros educativos. En este orden de ideas, una de las barreras significativas para el acceso a la educación de la PsD es la falta de compromiso que ellos perciben por parte del docente para facilitar su aprendizaje (Moriña, 2015). Esta situación acentúa las desigualdades sociales en la universidad.

Frente a las desigualdades sociales, la literatura da muestra de un problema de invisibilidad en la sociedad acerca de las diferencias de lo humano, lo que impide la atención de toda la población de manera oportuna; por ejemplo, para cubrir los servicios durante la crisis del COVID-19, 67.5 % de los países no tuvieron en cuenta las necesidades de comunicación e interacción de la población con discapacidad para la recepción de las recomendaciones y los cuidados durante la contingencia (Cepal, 2020).

La omisión en la cultura de las diferentes formas de ser y existir trasciende al entorno educativo del nivel superior. En Europa, las instituciones de educación superior promueven que los aspirantes conozcan los espacios y los servicios que se ofrecen antes de su vinculación académica. Aunque su estrategia institucional busque facilitar la adaptación del estudiante, no se encontró un esfuerzo por fomentar una adaptación a la inversa (Moliner et al., 2019; Williams et al., 2019).

También en Europa, se observa un trabajo desarticulado en las instituciones de educación superior, ya que dejan en manos de los especialistas de la salud las necesidades de los estudiantes en situación de vulnerabilidad (incluyendo las PsD), mientras que los docentes no encuentran la manera de cooperar en ello para un trabajo conjunto, ni tampoco comprenden la manera en que se abarca la accesibilidad en la universidad y sus implicaciones (Moliner et al., 2019; Williams et al., 2019).

De esta manera, de acuerdo con los estudios revisados, en cada país se asume la accesibilidad según el criterio y la disponibilidad de presupuesto. En Inglaterra, una de cada cinco instituciones cuenta con servicios accesibles que cubren 80 %; en Francia, se reportan inconsistencias en el diseño de rampas y en la reparación de ascensores; en España, las dudas en los servicios se deben a la ausencia de programas inclusivos a escala institucional, y en Portugal, los servicios se reportan incompletos y sin mantenimiento.

Asimismo, de acuerdo con Martins et al. (2021), en Brasil existen dificultades para asumir la accesibilidad física en las instalaciones de educación superior, además de la falta de apoyo por parte del docente para atender las necesidades de la PsD en su clase. En Colombia, se observa una resistencia por mejorar los servicios educativos, y específicamente por parte del docente, se encontró en su postura que son los estudiantes quienes deben adaptarse a su enseñanza; además, se identifica en algunas universidades un trabajo desarticulado o ausente por parte del equipo profesional.

Por lo anterior, se detecta un trabajo desarticulado en el ámbito institucional para la provisión de los servicios educativos a la PsD, donde no se percibe un compromiso consistente en su formación, además de evidenciarse un distanciamiento entre el docente y su estudiante. Esto lleva a hacerse la pregunta al respecto, ¿la accesibilidad en los espacios de la universidad afecta la relación del docente con la PsD y su responsabilidad para dirigir su enseñanza?

## **Metodología**

Este estudio se basa en una investigación narrativa, porque ofrece la oportunidad de reflexionar sobre las experiencias de vida y recrear los conocimientos que emergen de ellas. Los acontecimientos de las personas se convierten en mundos posibles mediante el discurso verbal o escrito, el cual es su identidad y significado de la experiencia (Bruner, 2004; Marsico, 2022). Por ello, se realiza un análisis de la narrativa del docente y la meta-narrativa institucional, donde las experiencias relatadas por los docentes se convierten en esas pequeñas historias contenidas en la gran historia de la institución, puesto que, de acuerdo con Berry (2008: “cada pequeña unidad narrativa estará conectada con, y contextualizada por, les grandes narrativas de la historia y la sociedad modernas” (p. 117). Al explorar desde esta óptica, se puede comprender mejor el estado actual de las relaciones educativas, así como reconocer el horizonte institucional accesible para ello.

El contexto de la universidad UB ha estado guiado por políticas de inclusión propuestas en diferentes administraciones por medio de su Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Esto ha llevado a la mención de la igualdad sustantiva como parte del compromiso institucional (periodo 2013-2017). En otro momento, se propuso un programa de mantenimiento, adecuación, desarrollo de la infraestructura educativa y tecnológica, en

su línea de acción número 13 para atender las necesidades de movilidad de las personas con discapacidades motrices (periodo 2017-2021). Finalmente, dentro de los cuatro ejes que definen el plan actual, se promociona la “gestión incluyente” y la “corresponsabilidad social” de la institución (periodo 2021-2025).

Actualmente, la UB cuenta con la Dirección de Acompañamiento Universitario, la cual mediante su programa de atención a la igualdad se dirige a la comunidad estudiantil con diferentes características, incluyendo la discapacidad, proporcionando formación en temas de igualdad e inclusión para estudiantes y docentes. Además, la institución tiene un programa de tutorías para los docentes, en el cual están a cargo de un grupo de estudiantes en cada generación para el acompañamiento individual, y un programa para el servicio social de los estudiantes, donde apoyan a sus docentes.

Para el análisis del contexto físico-ambiental y social de la universidad, donde se desarrolla la vida cotidiana de la comunidad de la UB, se consideró el criterio de accesibilidad para identificar los factores físicos y actitudinales en el espacio educativo, que pueden actuar como facilitadores o barreras para la realización de las actividades y la participación de los miembros educativos. Se tomó en cuenta la Ley de la Accesibilidad para la Ciudad de México (2017, artículo 3, fracción 1).

Las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad y personas con movilidad limitada, en igualdad de condiciones con las demás al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías, y a los servicios que se brindan en la Ciudad de México, garantizando su uso seguro, autónomo y cómodo (p. 2).

Además, la investigación presentó medios performativos provenientes de las ciencias sociales, como la fotografía y el haikú, para captar la realidad social de la universidad (Denzin, 2018; Gergen y Gergen, 2011). También se utilizó la entrevista en profundidad por su diseño flexible, iterativo y continuo (Flick, 2020), permitiendo comprender las experiencias de los docentes en las diferentes áreas de la universidad: ciencias sociales y humanas, económico-administrativa, ingeniería y ciencias exactas, así como ciencias naturales y de la salud.

Para la selección de los sujetos de estudio, se utilizó la técnica bola de nieve propia del muestreo cualitativo (Hazari, 2023), lo que permitió que los participantes emergieran en el campo por medio de las redes sociales durante la interacción con los diferentes informantes. Surgieron mayor número de participantes en las ciencias sociales y humanas, y uno menor en las ciencias naturales y de la salud, con lo cual se obtuvieron datos verbales de 23 entrevistas. Las categorías que dan cuenta del hallazgo fueron accesibilidad, percepción de la discapacidad y relaciones de alteridad.

## Resultados

Para el análisis de la metanarrativa institucional, se construyó un discurso a partir de datos visuales acerca de la accesibilidad en diferentes espacios de la universidad (véanse figuras 1, 2, 3 y 4). Se tomaron 16 fotografías para abordar criterios de accesibilidad en el entorno físico, las edificaciones, los espacios públicos, la información y las comunicaciones.

**Figura 5.1**

Accesibilidad en los espacios de la universidad 1<sup>1</sup>



Fuente: elaboración propia.

<sup>1</sup>Las personas que aparecen en las Figuras 5.1,5.2,5.3,5.4, son actores

**Figura 5.2**

Accesibilidad en los espacios de la universidad 2



Fuente: elaboración propia.

**Figura 5.3**

Accesibilidad en los espacios de la universidad 3



Fuente: elaboración propia.

**Figura 5.4**

Accesibilidad en los espacios de la universidad 4



Fuente: elaboración propia.

El análisis de los datos verbales se llevó a cabo mediante el método de comparación constante (Germann, 2023). Se realizó una codificación línea por línea en cada una de las transcripciones, seleccionando segmentos de datos de manera artesanal con una categorización previa establecida de acuerdo con el objetivo planteado: analizar la incidencia de la accesibilidad en los espacios sociales de una universidad de México sobre las relaciones de alteridad que enfrentan los docentes cuando el estudiante es una persona en situación de discapacidad.

Según los relatos de los docentes, se encontró que no existe una planificación institucional que tenga en cuenta otras formas de desplazamiento, movilidad y expresión por parte de los estudiantes, lo que significa

que, al iniciar un ciclo escolar, la distribución de los salones y docentes no contempla el ingreso de la PsD.

Cuando tuvimos una persona con problemas del aparato locomotor, sus compañeros lo cargaban para que pudiera estar en el segundo piso y tomar clases. ¿De qué habla esto?, de que no hay, no ha habido y no hay todavía un programa para poder mejorar las condiciones (P1:00:40:08).

Esta omisión afecta la propia planificación de los docentes, ya que no se les informa sobre las características de sus estudiantes; es decir, el docente enfrenta el reto de no saber qué hacer ante lo desconocido hasta el primer día de clase.

No sabía que tenía una estudiante ciega, entonces entré como a cualquier grupo, y yo veía que me hacían señas los estudiantes –¿qué les pasa?–, y ya que me hacen señas de que no veía la alumna y dije guau, Dios mío, y ahora, ¿qué voy a hacer? (P17:00:00:01).

Sin embargo, los docentes enfrentan su angustia e incertidumbre con disponibilidad para ir resolviendo las dificultades en relación con la PsD y asumir su responsabilidad de enseñar a todos, logrando hacer ajustes razonables en su planeación.

Me ayudó a planear con más detalle la parte de las prácticas, yo procuraba que los espacios donde se fueran a hacer las actividades fueran espacios que no tuviera que ir a la parte de las escaleras, que a lo mejor estuviéramos en áreas cubiertas, por el tiempo en el que íbamos a estar, además, me permitió prever (P16:00:41:50).

De esta manera, los docentes reciben y acogen a la PsD en sus clases, buscando comprender su situación, pero lo hacen de acuerdo con sus experiencias personales y sin respaldo ni orientación al respecto. Esto se ve agravado por las pocas experiencias de inclusión que existen en la universidad, lo que afecta su confianza para atender otros tipos de discapacidad distintos a los que se han enfrentado.

Sé que ha habido situaciones con alumnos que han resultado insalvables, que no se puede ir más allá de esta situación, porque realmente su condición no les permitía hacerlo. Por ejemplo, personas que tienen discapacidad para hablar o para escribir, pero en mi caso no fue así (P5: 00:44:12).

Además, la universidad ha venido atendiendo la discapacidad de manera fragmentada, en favor del cumplimiento de sus metas, centrándose en un tipo de discapacidad a la vez, esto en función de su postura, acciones y políticas. “Anteriormente, era mal visto o no permitían el ingreso; sin embargo, ahora totalmente, mientras no interfiera en alguna actividad

(propia de la carrera), ellos pueden cursar la profesión sin ningún problema” (P23: 00:19:54).

De igual modo, los docentes interpelan un trabajo conjunto a escala institucional, donde se tengan en cuenta las características del estudiantado para recibir apoyo en los servicios de la universidad. Por ejemplo, en el servicio social que deben ejercer los estudiantes, no hay evidencia de un trabajo articulado para la atención de la discapacidad, como menciona un participante: “No podía decir: ‘oye, pues, en tal biblioteca hay tal material que podrías consultar’, en todo caso yo lo sacaba y se lo pasaba, o a lo mejor uno de sus compañeros le hacía el favor” (P4:00.17.12).

Así, los docentes relataron cómo fueron fortaleciendo las relaciones con la PsD desde el espacio dual, de manera participativa y creciendo juntos, aunque su esfuerzo excediera tiempo y espacio; sin embargo, estos gestos generosos no han trascendido a la práctica institucional. Del mismo modo, el programa de tutorías, de manera informal, constituyó una herramienta para fortalecer la proximidad entre el docente y su estudiante: “Uno de ellos me mandaba wasaps: ‘maestra por favor, tengo dudas, necesito conectarme’; entonces hacíamos el trabajo de la parte de la tutoría” (P13:00:26:45).

Estas acciones son facilitadas, cuando los docentes logran asumir la discapacidad como una característica más de sus estudiantes, porque se muestran flexibles y abiertos para acoger a la PsD, como mencionó un participante: “Cada individuo tiene sus particularidades, cada individuo lo aprendes a entender con sus características y sus cualidades” (P20:00:40:48). No obstante, consideran que sigue siendo un acontecimiento poco común en sus clases, lo que les impide abordar la enseñanza a la PsD con confianza y conocimiento. Esto se reflejó en la demanda unánime por un programa institucional que brinde orientación y acompañamiento de manera permanente.

## **Discusión**

Se observó que tanto en la estética e infraestructura del diseño de espacios como en la organización del trabajo institucional aún no se tiene presente de forma oficial un diseño que contemple la diversidad funcional de sus miembros. Como resultado, se continúa perpetuando la educación bajo estereotipos de vida y modos de estar desde representaciones tradicionales, lo que margina la educación dirigida a todos. En este sentido, resultó evidente en la universidad la presencia de un sistema vial y de acceso diseñado para la movilización en bicicleta, pero no para las personas en silla de ruedas u otros dispositivos.

De este modo, en los espacios de la UB, aún no se conciben diferentes formas de existir, ya que se diseñan los espacios desde una sola forma de ser en cuanto a la corporeidad. Además, el discurso de inclusión que se plantea en los Planes de Desarrollo Institucional (PDI) no ha sido sólido, o al menos no ha sido reforzado con acciones visibles y permanen-

tes que evidencien la participación de todos sus miembros. Por lo tanto, se advierte un trabajo desarticulado en el que, si bien se tiene en cuenta la atención a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, el programa diseñado para ello no cubre de manera integral las necesidades de la persona, como una responsabilidad institucional que comprometa la gestión social, política y económica.

El trabajo desarticulado incide en el actuar del docente, quien debe acatar la responsabilidad que le impone la institución de enseñar a la PsD, sin priorizar las necesidades de atención a sus miembros educativos. En este sentido, el docente necesita formación en “las pedagogías de las diferencias” (Skliar, 2018) para desarrollar toda su creatividad en la enseñanza, puesto que en los hallazgos se encontraron muestras de diferentes formas de exposición en su clase. Lo anterior está relacionado con la urgente necesidad de naturalizar en el espacio educativo la potencia de las diferencias de lo humano; es decir, asumir lo nuevo y desconocido para poder resistir las prácticas mecanicistas de la época (Skliar, 2018).

Se evidencia un contraste entre el esfuerzo del docente por asumir la interpelación de justicia en el rostro de su estudiante, tratarlo como uno de sus estudiantes, y la postura institucional que desnaturaliza a la PsD como miembro activo de la comunidad universitaria, desalojándola continuamente de los diferentes espacios. Además, los docentes no se dan cuenta de que sus esfuerzos por acercarse a la PsD están cerca de ser un trabajo conjunto o alineado con la razón de ser de la institución, pues los apoyos que encuentran entre los miembros educativos (compañeros de estudio, colegas) se dan por voluntad propia, y los avances institucionales bajo intencionalidades políticas.

Asimismo, los docentes han experimentado soledad en su responsabilidad de enseñar y descuido hacia sus estudiantes, porque no tienen recursos ni herramientas a la mano. Del mismo modo, cuando se percatan en su clase, sin previo aviso, de la discapacidad del estudiante, se ven obligados a gestionar desde su propia iniciativa apoyos y cambios, como que el salón esté en la planta baja para facilitar el acceso de la PsD (aunque no siempre lo logran).

## Conclusiones

Los espacios y las infraestructuras sociales dentro de la universidad deben ser planificados y concebidos desde la apertura a la diversidad funcional y flexibilidad que esto conlleva para facilitar diseños interculturales y responder a la demanda actual de una educación para todos (Unesco, 2022). Por lo tanto, es urgente un cambio hacia una planificación más humana, que requiere un nivel de conciencia más elevado en la creación de servicios y productos, dado que se encuentra en una era mercantilista en medio de una producción irracional de mercancías, afectando el espacio educativo.

Se evidencia la necesidad de avanzar hacia sociedades más accesibles y garantizar la calidad educativa basada en las relaciones de alteri-

dad entre sus miembros, independientemente de sus circunstancias. Esto implica acoger al otro sin discriminación, favoreciendo su participación en todas las áreas de la sociedad y promoviendo trayectorias de vida satisfactorias. Todo ello está intrínsecamente ligado al cumplimiento de la responsabilidad social en el campo educativo de nivel superior, desde los factores políticos, económicos y sociales, que sustentan todas las actividades humanas.

Igualmente, surge la necesidad de desarrollar una nueva concepción de ser y de existir en la UB, atendiendo la diversidad funcional de sus estudiantes y el espacio dual entre sus miembros para el desarrollo social, puesto que creer en la potencia de las diferencias de lo humano repercute en la disponibilidad de los servicios ofrecidos. Asimismo, es importante dar continuidad a la postura crítica que asumieron algunos docentes por su disposición para compartir sus experiencias, ya que se invirtió bastante tiempo de la investigación para encontrarlos.

Visibilizar las prácticas docentes puede contribuir a la promoción de gestos generosos en favor del cumplimiento de las expectativas de realización personal en los estudiantes. Sin embargo, es importante tener en cuenta, para fortalecer la responsabilidad social dentro de la universidad, que el docente se encuentra expuesto a la interacción con el medio y los demás miembros educativos, donde las desigualdades sociales resultantes operan en contraposición de las relaciones educativas que sustentan la convivencia (Skliar, 2018).

## Referencias

- Berry, K. S. (2008). Lugares o no de la pedagogía crítica en *Les petites et les grandes histories*. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 117-140). España: Graó.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Inglaterra: Mark Vaughan.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.
- Buettgen, A. y Zubrow, E. (2024). *Nothing Without Us: Disability, Critical Thought, and Social Change in a Globalizing World*. En M. H. Rioux, A. Buettgen, E. Zubrow, y J. Viera (eds.), *Handbook of Disability*. Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-6056-7\\_99](https://doi.org/10.1007/978-981-19-6056-7_99).
- Campoy-Cubillo, M. C. y Fortea-Bagán, M. A. (2020). *University research and practices in the field of special needs: an overview* (Panorama de la investigación y prácticas universitarias en el ámbito de las necesidades especiales). *Culture and Education*, 32(1), 9-16. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1709398>.

- Clavijo, R., Cabrera, F. y Japón, A. (2020). Evaluación de la aplicación del Índice de Inclusión en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Revista de Medicina*, 11(1), 15-25. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.01.02>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2020). COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina. Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana. Santiago de Chile: ONUONU. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/a8138a8a-3455-4fc4-bcce-9d7e471906b8>.
- Davies, W. (2016). El nuevo neoliberalismo. *New Left Review*, 101, 1-17. <https://newleftreview.es/issues/101/articles/william-davies-el-nuevo-neoliberalismo.pdf>.
- Denzin, N. K. (2018). Constructing New Critical Inquiry through Performance Autoethnography. *International Review of Qualitative Research*, 11(1), 51-56. <https://doi.org/10.1525/irqr.2018.11.1.51>.
- Flick, U. (2020). Gütekriterien qualitativer Forschung. En G. Mey y K. Mruck (eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 247-263). Alemania: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_30).
- García, I., Romero, S., Aguilar, C. L., Lomeli, K. A. y Rodríguez, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11712>.
- Gergen, M. y Gergen, K. J. (2011). Performative Social Science and Psychology. *Forum: Qualitative Social Research FQS*, 12(1), 1-9. <http://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1595>.
- Germann, C. (2023). Chairperson succession. Competences, moderators, and disclosure. Alemania: Springer Gabler Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40817-6>.
- González, N. y Colmenero, M. J. (2021). Visión global de la inclusión en la universidad desde la perspectiva del personal académico. *Cultura y Educación*, 33(2), 345-372. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904656>.
- Hazari, A. (2023). Sampling Types and Methods. En A. Hazari (ed.), *Research Methodology for Allied Health Professionals* (pp. 31-39). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-8925-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-99-8925-6_6).
- Jiménez, M. T., González, P. y Martín, J. M. (2002). La clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF) 2001. *Revista Española de Salud Pública*, 76(4), 271-279. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1135-57272002000400002&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000400002&lng=es&tlng=es).
- Lévinas, E. (2009). Filosofía, justicia y amor. *Topologik*, 6, 1-16. [https://www.topologik.net/LEVINAS\\_Topologik\\_6.pdf](https://www.topologik.net/LEVINAS_Topologik_6.pdf).
- \_\_\_\_\_ (2003). De otro modo que ser o más allá de la esencia. España: Ediciones Sígueme.

- Ley de la Accesibilidad para la Ciudad de México (2017). Artículo 3. 12 de enero de 2017. <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Ley-Accesibilidad-CDMX.pdf>.
- López-Bastias, J. L., Moreno-Rodríguez, R. y Díaz-Vega, M. (2020). Attention to the special educational needs of university students with disabilities: the CAUSSEN tool as part of the educational inclusion process (Atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes universitarios con discapacidad: la herramienta ACAUNEEES como parte del proceso de inclusión educativa). *Culture and Education*, 32(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705563>.
- Marsico, G. (2022). The Possible in the Life and Work of Jerome Bruner. En Glăveanu, V. P. (ed.), *The Palgrave Encyclopedia of the Possible (1229-1234)*. Alemania: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-90913-0\\_245](https://doi.org/10.1007/978-3-030-90913-0_245).
- Martins, M. H., Viera de Melo, F. y Martins, C. (2021). Services for students with disabilities at universities: difficulties and challenges. *Educação em Revista*, 37, 17. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469827022>.
- Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D. y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e20), 1-10. <https://doi:10.24320/revdie.2019.21.e20.1972>.
- Moriña, A. (2015). Inclusive university settings? An analysis from the perspective of students with disabilities/¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Culture and Education*, 27(3), 669-694. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072361>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2022). Hoja de ruta propuesta para la 3.a Conferencia Mundial de Educación Superior. Documento de trabajo, educación 2030 (18 de mayo de 2022). <https://www.iesalc.unesco.org/2022/05/20/cmcs-2022-establecio-una-hoja-de-ruta-para-la-educacion-superior-en-la-proxima-decada/>.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias: (notas, fragmentos, incertidumbres)*. Argentina: Noveduc.
- Williams, M., Pollard, E., Takala, H. y Houghton, A. M. (2019). *Review of Support for Disabled Students in Higher Education in England*, Report to the Office for Students by the Institute for Employment Studies and Researching Equity, Access, and Participation. Inglaterra: Institute for Employment Studies. <https://www.officeforstudents.org.uk/media/a8152716-870b-47f2-8045-fc30e8e599e5/review-of-support-for-disabled-students-in-higher-education-in-england.pdf>.

### **Sobre los autores**

<sup>1</sup> Estudiante de doctorado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), ORCID: 0000-0001-9829-0410



# iQU4TRO EDITORES

*En colaboración con:*

