



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

TÍTULO
ASPECTOS PSICOEDUCATIVOS Y FORMAS DE DISCRIMINACIÓN EN LA
BRIGADA INCLÚYEME DEL INSTITUTO DE LA JUVENTUD DE LA CIUDAD DE
MÉXICO (INJUVE) DEL 2018 A 2022

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A:
YESSICA ARCINIEGA VILLA

ASESORA: MTRA. CELIA MARÍA DEL PILAR ARAMBURU CEÑAL

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2025



Ciudad de México, a 26 de mayo de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **ARCINIEGA VILLA YESSICA** con matrícula **13207591**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"ASPECTOS PSICOEDUCATIVOS Y FORMAS DE DISCRIMINACIÓN EN LA BRIGADA INCLÚYEME DEL INSTITUTO DE LA JUVENTUD DE LA CIUDAD DE MÉXICO (INJUVE) DEL 2018 A 2022"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Jurado	Nombre
Presidente	LIC. CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ
Secretario	MTRA. CELIA MARIA DEL PILAR ARAMBURU CEÑAL
Vocal	MTRO. JOSE PEREZ TORRES
Suplente 1	MTRA. NAYELI DE LEON ANAYA
Suplente 2	_____

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el viernes 13 de junio de 2025 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Cadena Original:
 ||1163|2025-05-26 10:28:52|092|13207591|ARCINIEGA VILLA YESSICA|P|LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA|1|F|3|13|ASPECTOS PSICOEDUCATIVOS Y FORMAS DE DISCRIMINACIÓN EN LA BRIGADA INCLÚYEME DEL INSTITUTO DE LA JUVENTUD DE LA CIUDAD DE MÉXICO (INJUVE) DEL 2018 A 2022|LIC. CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ|MTRA. CELIA MARIA DEL PILAR ARAMBURU CEÑAL|MTR. JOSE PEREZ TORRES|MTRA. NAYELI DE LEON ANAYA||2025-06-13 10:00|1290|0|zHYMf9jQs|
 Firma Electrónica:
 o7UzoZ4fWAYhDEYAzTY3XxiNngw+DutsAiaIDHZkofGRGNIBd9hQO7tZyD6s3f5qZK8DTPG6ggDv4GUojAU/2wmEeFP0i3xFokQnyb+gkksWghxwLXLuRbd8zbnk+VesBOEexu8dftdYFruXZRHW8GcXTENWd86Hn5G179EC+MKAOUfvdagAOP3iy1XsPCX FqE2OVKFEU2EOmC+Lx8papdzVa8jpMzvOllcr1gtF5rZPbIsSoD4nVPL+HtOXBYDdY9Z3LlvaNVoOPDaYIwKQj6dUkrf69zey1wmW74Kku8dmdCfy1kxpYtoH1TeN6S6NjvEWygesexhBnFZ+meL7zWlscw4x3N/bv/b4wQnBkbb60RgtpoT9hpbCWC7jm UIO2eksa8dhMZf57G8trf4kyOoivNlMpPkRYHyricLjZT9+OMEnt+gjAY/q/LSeIPsmMkebinGAIbSg+BFaFwjmSqGe3S/QXZ7qt QeypI1PNMkujj6aoCBXLny3bEMjWC637MwsPJ1wPeOPwIvds5rXuhS3EBUB06p+VpCwUT1KujfyOUZ10KHovrfuN1DID bPyYOT5W8H7AR6L5TY/JJVsEL5YqqdbtaSrudPjKg3Xqo4Y8X7ho+asQKUaR2V+GNEhtdLpKRbKzOt5mrSV9UnRxfVVMdXc=
 Fecha Sello:
 2025-05-26 10:28:52



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-1 y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."



2025
Año de
La Mujer Indígena
Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx

Resumen

La presente investigación abordó los aspectos psicoeducativos y las formas de discriminación presentes en la Brigada Inclúyeme del Instituto de la Juventud de la Ciudad de México (INJUVE), durante el periodo 2018–2022. El propósito fue identificar barreras y reconocer áreas de mejora que permitieran formular recomendaciones para promover la inclusión de jóvenes en condición de discapacidad. Esta iniciativa nació de la preocupación por el abandono estructural que históricamente han enfrentado estas personas, tanto por parte del Estado como de la sociedad, así como del interés por analizar una de las pocas instancias públicas y gratuitas que asumieron la responsabilidad de brindar atención formativa a esta población.

Desde un enfoque cualitativo y una perspectiva de la psicología educativa, el trabajo combinó la observación participante con entrevistas a profundidad realizadas a madres de familia y personal administrativo. El estudio se centró en la identificación de elementos clave como la inclusión, la comunicación, la adecuación de actividades, la accesibilidad física, así como el desarrollo de habilidades sociales y emocionales de los brigadistas. Las categorías de análisis fueron construidas con base en marcos teóricos que incluyen conceptos de discapacidad, estigmas, discriminación, representaciones sociales y teorías psicosociales sobre las relaciones intergrupales.

Durante la recolección de datos se realizaron nueve observaciones de las sesiones de trabajo de la brigada y catorce entrevistas a profundidad, diez a madres de familia y cuatro a personal administrativo. Las entrevistas revelaron que, aunque el programa contempla una oferta de talleres variados —como braille, lengua de señas, sexualidad y asesorías académicas—, no existe una estructura pedagógica clara ni capacitación específica para quienes imparten estos espacios. Las adecuaciones sugeridas por los psicólogos educativos no fueron tomadas en cuenta por la coordinación y, en algunos casos, se documentaron prácticas de exclusión simbólica, infantilización, o desatención directa. También se evidenciaron barreras físicas importantes, como la inoperancia del elevador, la falta de rampas y la carencia de intérpretes en lengua de señas.

Se identificó además una comunicación institucional deficiente hacia las familias, lo que generó malestar ante situaciones como la expulsión de brigadistas sin previo aviso. La inclusión no se vivía como una práctica sistemática, sino como una posibilidad que dependía de la iniciativa individual del personal. Esto generó condiciones desiguales de participación, deserción y sentimientos de frustración tanto en los brigadistas como en sus familias.

Este trabajo permitió visibilizar formas cotidianas de discriminación y exclusión dentro de una institución que, paradójicamente, se propone promover la inclusión. Los resultados pueden servir para mejorar las políticas internas del INJUVE, así como para diseñar programas de formación y sensibilización que garanticen entornos más accesibles, dignos y respetuosos con la diversidad. La inclusión, entendida como un derecho, requiere no solo de voluntad institucional, sino también de estructuras, prácticas y actitudes que reconozcan el valor y la autonomía de cada joven.

Introducción	1
Justificación.....	3
Objetivo General.....	4
Capítulo 1. Marco Teórico	5
1.1. Conceptos sobre discapacidad.....	5
1.1.1. Discapacidad y educación en México	10
1.1.2. Principios de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.....	14
1.2. Antecedentes de la inclusión educativa.....	17
1.2.1. Conceptos básicos sobre la inclusión educativa	20
1.2.2. Inclusión educativa en México	25
1.3. La condición de discriminación: conceptos basicos	27
1.3.1. Estigma, estereotipos y prejuicios	30
1.3.2. Teoría de las representaciones sociales	33
1.3.3. El enfoque de las relaciones intergrupales y la teoría de la identidad social.....	36
1.4. Contexto institucional de INJUVE.....	39
Capítulo 2. Método	42
2.1. Problematización.....	42
2.2. Objeto de estudio.....	42
2.3. Tipo de estudio	43
2.4. Descripción del contexto	44
2.5. Categorías de análisis.....	46
2.5.1. Entrevistas a profundidad	46
2.5.2. Observación participante	51
Capítulo 3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	54
3.1. Entrevistas a profundidad.....	54
3.2. Observación participante.....	58
Capítulo 4. Proceso de recolección de datos	62
4.1. Observación Participante	62
4.2. Entrevistas a profundidad con madres de familia	69
4.3. Entrevistas a profundidad a personal administrativo	73
Capítulo 5. Interpretación de resultados	75
5.1. Observación Participante	76
5.2. Entrevistas a Profundidad	85
5.2.1. Madres de familia	85
5.2.2. Personal Administrativo	89
Capítulo 6. Conclusiones	93
Bibliografía	103
Anexos.....	113

Introducción

La inclusión de personas en condición de discapacidad en programas educativos y sociales sigue representando un reto en muchas sociedades, y México no es la excepción. Según el Censo de Población y Vivienda 2023, México contaba con una población total de más de 129.5 millones de habitantes. De este total, el 6.8% tienen algún tipo de discapacidad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2023). Aunque se han impulsado avances en políticas públicas enfocadas en la inclusión, muchas personas con discapacidad siguen enfrentando barreras estructurales, sociales y culturales que limitan su participación plena y equitativa en la sociedad.

En este contexto, el Instituto de la Juventud (INJUVE) de la Ciudad de México, a través de la Brigada Inclúyeme, ha puesto en marcha programas dirigidos a jóvenes en condición de discapacidad con el objetivo de fomentar su inclusión educativa, laboral y social. No obstante, a lo largo de su implementación, se han identificado diversas limitaciones que obstaculizan el cumplimiento de estos objetivos, incluyendo prácticas discriminatorias y carencias en la atención psicoeducativa.

Ante este panorama, el presente informe de intervención profesional tiene como finalidad identificar los aspectos psicoeducativos y las formas de discriminación que enfrentan los jóvenes en condición de discapacidad dentro de la Brigada Inclúyeme durante el periodo de 2018 a 2022. A través de un análisis cualitativo de las dinámicas institucionales, se busca reconocer áreas de mejora que contribuyan a la construcción de entornos más inclusivos y libres de discriminación, así como reflexionar sobre el papel que desempeñamos como psicólogas y psicólogos educativos en la promoción de prácticas institucionales basadas en la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.

El informe se estructura en seis capítulos. En el capítulo 1, se expone el marco teórico, el cual aborda conceptos fundamentales sobre discapacidad, inclusión educativa, políticas públicas en México, y el marco legal internacional, particularmente la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. También se consideran teorías sobre discriminación, estigma y representaciones sociales, que resultan clave para comprender las formas de exclusión.

Posteriormente en el capítulo 2, se describe el método general de la investigación, donde se presentan la problematización, el objeto de estudio, el tipo de enfoque, el contexto institucional y las categorías de análisis que guiaron esta intervención.

El tercer capítulo, está dedicado a las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos. Se explican las guías metodológicas empleadas para las entrevistas a profundidad y la observación participante, así como los procedimientos seguidos para su aplicación.

A continuación, el capítulo cuatro expone el proceso de recolección de datos en campo. Se detallan las observaciones realizadas y las entrevistas a madres de familia y personal administrativo. La sistematización de estos datos se presenta por categorías como accesibilidad, interacción, prácticas inclusivas, comunicación, entre otras.

Por su parte, el quinto capítulo corresponde a la interpretación de resultados, en donde se analiza la información recabada a la luz del marco teórico. Se identifican incongruencias entre el discurso institucional y las prácticas cotidianas, y se profundiza en los factores que favorecen o limitan la inclusión.

Finalmente, el capítulo 6 incluye las conclusiones preliminares derivadas de esta intervención. Se plantean algunas recomendaciones para fortalecer los aspectos psicoeducativos dentro de la Brigada Inclúyeme, reconociendo que este informe no representa el cierre de la investigación, sino un paso dentro del proceso hacia futuras propuestas más integrales.

En suma, este trabajo busca aportar elementos sustanciales para el análisis de la inclusión educativa en México, con especial atención a las dinámicas institucionales que inciden en la experiencia de jóvenes en condición de discapacidad. La relevancia de esta investigación radica en su capacidad para visibilizar barreras, pero también en su potencial para generar reflexiones que contribuyan a la transformación de las prácticas institucionales, en favor del respeto, la dignidad y la equidad para todas las personas.

Justificación

Basándose en el abandono tanto del Estado como de la sociedad hacia las personas en condición de discapacidad, resultó importante indagar en los aspectos psicoeducativos (inclusión, comunicación, adecuación de las actividades, accesibilidad física, desarrollo de habilidades sociales y emocionales) presentes en las actividades desarrolladas dentro de la Brigada Inclúyeme del Instituto de la Juventud (INJUVE) y las formas de discriminación. Se consideró relevante estudiar esta institución, ya que es una de las pocas instancias públicas y gratuitas que asumió la responsabilidad de formar una brigada para jóvenes con discapacidad.

Dentro de esta brigada creada en el año 2015, se realizan actividades enfocadas a jóvenes en condición de discapacidad, se imparten talleres de concientización sobre educación sexual, herramientas de apoyo para personas con discapacidad en situación de emergencias, juegos y actividades para estimular los sentidos, talleres de braille, conciertos de lengua de señas, asesorías académicas y orientación vocacional. Sin embargo, durante las asesorías no se brindó ninguna capacitación específica sobre la educación que debía impartirse, los objetivos, los aspectos académicos o las posibles actividades lúdicas a desarrollar. Tampoco se observó interés por parte de la coordinación para estructurar un programa de asesorías adecuado para cada joven en condición de discapacidad y las adecuaciones propuestas por los guías, no fueron tomadas en cuenta.

Ante esta situación, se consideró esencial identificar y abordar las barreras que enfrentan las personas en condición de discapacidad en su acceso a la educación. En México, se asumió que todas las personas tienen derecho a una educación inclusiva y de calidad, ya sea en escuelas o instituciones como el INJUVE. Los resultados de esta investigación proporcionaron información valiosa para mejorar las políticas y prácticas de la institución, así como para desarrollar programas de capacitación y sensibilización destinados a prevenir la discriminación y promover la inclusión de las personas en condición de discapacidad dentro del instituto.

De este modo, en los siguientes apartados se abordarán los objetivos que guiaron esta investigación, así como el marco teórico, en donde se retomarán los conceptos de discapacidad, discriminación y algunas teorías en psicología que explican estos fenómenos como la discriminación y los estigmas en la sociedad.

Objetivo General

Identificar los aspectos psicoeducativos y las formas de discriminación al interior del INJUVE durante el período comprendido entre 2018 y 2022, con el fin de reconocer áreas de mejora y formular recomendaciones para promover la inclusión de los jóvenes en condición de discapacidad en la Brigada Inclúyeme.

Objetivos Específicos

1. Describir los programas y estrategias psicoeducativas implementadas por INJUVE para atender a la población de jóvenes en condición de discapacidad durante el período de estudio.
2. Analizar los posibles casos y manifestaciones de discriminación hacia los jóvenes en condición de discapacidad por parte del personal administrativo dentro de INJUVE.
3. Proponer acciones específicas para fortalecer los aspectos psicoeducativos y promover un ambiente inclusivo y libre de discriminación dentro de INJUVE.

Aunado a los objetivos, resulta esencial enmarcar teóricamente la intervención que se llevó a cabo. El siguiente apartado abordará las teorías, conceptos y enfoques clave que fundamentan el análisis, permitiendo así una mejor comprensión de los fenómenos observados y proporcionando las herramientas necesarias para formular propuestas que promuevan la inclusión efectiva de los jóvenes en condición de discapacidad en la Brigada Inclúyeme de INJUVE.

Capítulo 1. Marco Teórico

1.1. Conceptos sobre discapacidad

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) define la discapacidad como “toda reducción total o parcial de la capacidad para realizar una actividad compleja o integrada, representada en tareas, aptitudes y conductas.” Esta reducción de la capacidad puede ser considerada como una deficiencia cognitiva, auditiva, visual, de habla y lenguaje, motora y de destreza, o asociada a la edad.

Por su parte, Shakespeare (2013) afirma que "la discapacidad no es una característica del individuo, sino una relación entre una persona con una deficiencia y un entorno lleno de barreras físicas, actitudinales y sociales" (p. 217).

Asimismo, Afonso (2019) reflexiona sobre el término "discapacidad", señalando que, desde un análisis lingüístico, este término sugiere una "no capacidad" o "falta de capacidad", lo cual lleva a la exclusión de aquellos que no encajan en los parámetros de lo "normal" o "común". Esta concepción crea una sectorización negativa de grupos enteros, estructurada por construcciones ideológicas que imponen estas definiciones. Así, se genera una paradoja en la que, mientras se intenta reconocer derechos, estos se vulneran simultáneamente .

También, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) en su artículo primero establece que la discapacidad no es una condición individual, sino el resultado de la interacción de la persona con barreras sociales, actitudinales y estructurales que limitan su participación plena en igualdad de condiciones. Esta visión es complementada por la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en México (LGIPD, 2011), la cual en su artículo 4 define la discapacidad desde un enfoque de derechos humanos, reconociendo la obligación del Estado de garantizar accesibilidad y equidad en todos los ámbitos de la sociedad.

Aunado a lo anterior, en México los documentos oficiales, como la LGIPD (2011) y la CDPD (2006), utilizan el término *personas con discapacidad* para referirse a quienes presentan alguna deficiencia. No obstante, en el presente estudio se optó por emplear la expresión *personas en condición de discapacidad* con el propósito de enfatizar que la discapacidad no es una característica intrínseca del individuo, sino el resultado de la interacción con un entorno lleno de barreras físicas, sociales y actitudinales que limitan su participación plena.

Asimismo, cuando se hace referencia a quienes enfrentan exclusión o trato desigual por razones estructurales o sociales, se emplea la expresión *personas en condición de discriminación*. Esta elección responde a la necesidad de visibilizar que la discriminación no es un rasgo individual ni una experiencia aislada, sino una condición impuesta por dinámicas sociales, culturales o institucionales que ubican a ciertos grupos en situación de desventaja. Utilizar este término permite reconocer que el problema no radica en las personas, sino en los entornos que perpetúan la desigualdad. El uso de estas expresiones coincide con la perspectiva del modelo social de la discapacidad y al enfoque de derechos humanos, los cuales destacan que las limitaciones no radican en la persona, sino en la falta de ajustes razonables, accesibilidad y condiciones adecuadas en el entorno. Por ello, expresiones como *persona en condición de discapacidad* y *persona en condición de discriminación* no buscan contradecir la terminología oficial, sino visibilizar que la desigualdad no es inherente al individuo, sino producida y mantenida por estructuras sociales que deben ser transformadas para garantizar el acceso equitativo a oportunidades y derechos.

Desde esta perspectiva, el lenguaje no sólo influye en la manera en que se define la discapacidad, sino que también impacta otras formas de diversidad, especialmente en el ámbito pedagógico. En este contexto, se tiende a presentar a ciertas personas como "otros" diferentes por sus características, quedando fuera de lo "normal". Este uso del término crea una división entre "nosotros (los normales)" y "ellos (los anormales)", reforzando la idea de que la diferencia es sinónimo de anormalidad. Esta contradicción fomenta desigualdad, exclusión y marginación, etiquetando y estigmatizando a las personas con eufemismos que, lejos de incluir, discriminan y reducen la diversidad cultural, consolidando un discurso excluyente (Afonso, 2019, p.6).

Respecto al tema, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) modifica el término de discapacidad como un concepto genérico que abarca dos perspectivas (OMS, 2001):

Individual: en el contexto/entorno inmediato del individuo incluyendo espacios tales como el hogar, el lugar de trabajo o la escuela. En este nivel están incluidas las propiedades físicas y materiales del ambiente, con las que un individuo tiene que enfrentarse, así como el contacto directo con otras personas tales como, la familia, amigos, compañeros y desconocidos.

Social: estructuras sociales formales e informales, servicios o sistemas globales existentes en la comunidad o la cultura que tiene un efecto en los individuos. Este nivel incluye

organizaciones y servicios relacionados con el entorno laboral, actividades comunitarias, agencias gubernamentales, servicios de comunicación y transporte, redes sociales informales, leyes, regulaciones, reglas formales e informales, actitudes e ideologías.

Estas dos perspectivas, tanto la individual como la social, juegan un papel decisivo en el desarrollo óptimo de las personas en condición de discapacidad, y pueden afectar negativamente si no se abordan adecuadamente.

Además, a lo largo de la historia, se han desarrollado diversos modelos conceptuales para entender la discapacidad. Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) y autores como Palacios (2008), los principales enfoques son:

1. Modelo médico-biológico, que considera la discapacidad como un problema individual, causado directamente por una enfermedad, trauma o condición de salud. En este enfoque, la discapacidad requiere atención médica, con intervenciones centradas en el tratamiento individual proporcionado por profesionales.
2. Modelo social, que entiende la discapacidad como un problema de origen social. Este modelo se enfoca en la integración plena de las personas en la sociedad, señalando que la discapacidad no es un atributo individual, sino el resultado de barreras en el entorno social. Según esta perspectiva, es responsabilidad de la sociedad realizar los cambios necesarios para garantizar la participación plena de las personas en condición de discapacidad .

Palacios (2008), describe otros enfoques que con el tiempo complementaron estos modelos:

- Modelo de prescindencia, predominante en la antigüedad, veía a las personas con discapacidad como una carga para la sociedad, merecedoras de lástima y relegadas a un estatus inferior.
- Modelo rehabilitador, que surgió en el siglo XX, abordaba la discapacidad desde una perspectiva científica, con el objetivo de "corregir" la diferencia mediante la intervención médica o asistencial.

Posteriormente, el modelo de vida independiente, surgido en la década de 1960, se alineó con el modelo social, afirmando que los problemas relacionados con la discapacidad se

originan en la sociedad. Este enfoque propone transformar las estructuras sociales para garantizar la inclusión y la igualdad de oportunidades. Como señalan Vila-Merino et al. (2024), este modelo pone énfasis en la humanidad de las personas en condición de discapacidad, negando la separación de los demás.

Aunado a esto, Aristizábal Gómez (2021) señala que el modelo de la diversidad, que surge como una evolución del modelo social, resalta el valor intrínseco de las personas en condición de discapacidad. A diferencia de los modelos anteriores que veían la discapacidad como una deficiencia o limitación, este enfoque la considera una característica que enriquece al entorno social.

Finalmente, fue con la influencia de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que se desarrolló un enfoque centrado en los derechos humanos, que complementa y expande el modelo social. Este enfoque postula que la discapacidad es una característica más dentro de la diversidad humana, que no debe ser motivo de discriminación o exclusión. En este sentido, los Estados tienen la obligación de implementar estrategias que combatan la estigmatización de este colectivo. Este enfoque de derechos ubica a las personas en condición de discapacidad en el centro de las políticas públicas. En lugar de centrarse en la rehabilitación, se busca asegurar los derechos constitucionales para que todas las personas, independientemente de su condición, puedan desarrollar plenamente su proyecto de vida (Aristizábal Gómez, 2021).

Por tanto, como se ha revisado anteriormente, a lo largo de la historia han surgido diversos modelos conceptuales para entender la discapacidad. En primer lugar, el modelo de prescindencia consideraba a las personas en condición de discapacidad como una carga social. Posteriormente, el modelo médico-rehabilitador se centró en la "normalización" de la persona a través de intervenciones médicas. Más tarde, apareció el modelo social, que sirvió de base para dos enfoques fundamentales: el modelo de la diversidad y el más reciente enfoque centrado en los derechos humanos, que promueve el respeto y garantía de los derechos fundamentales, sin importar la condición o estatus de la persona.

En este sentido, siguiendo la línea de los derechos humanos, específicamente en el ámbito educativo, las personas en condición de discapacidad forman parte de uno de los grupos más perjudicados y que aún enfrentan diversos obstáculos para acceder a una educación digna

y adecuada a sus necesidades. Por ende, la inclusión educativa constituye la única forma educativa que efectiviza el derecho a la educación de las personas en condición de discapacidad. En consecuencia, la inclusión educativa no solamente significa una perspectiva pedagógica, sino que también constituye un derecho. Sin embargo, cada vez más personas en condición de discapacidad señalan que no son las limitaciones personales las que evitan su plena participación, sino las restricciones sociales, lo que les lleva a adoptar la opinión de que "la discapacidad es, por lo tanto, una forma particular de opresión social". (Cobeñas, 2020, p. 66).

Asimismo, a partir del análisis de los distintos modelos que han abordado la discapacidad a lo largo de la historia, es importante resaltar, que esta investigación se fundamenta en el modelo social y el modelo de derechos humanos. El modelo social permite comprender la discapacidad como el resultado de barreras estructurales y actitudinales que limitan la participación de las personas en distintos ámbitos, como la educación, en lugar de considerarla una condición individual. Por otro lado, el modelo de derechos humanos complementa esta visión al reconocer la discapacidad como una dimensión de la diversidad humana y enfatizar la obligación del Estado de garantizar condiciones equitativas para todas las personas. Desde esta perspectiva, el enfoque de este estudio no se centra en las características individuales de las personas en condición de discapacidad, sino en la identificación de las barreras que enfrentan dentro del INJUVE y en las estrategias necesarias para su eliminación.

A partir de esta base teórica, resulta fundamental situar este análisis en el contexto específico de México. Comprender la realidad de la población de jóvenes en condición de discapacidad en el país permite dimensionar los desafíos que enfrenta su inclusión en todos los ámbitos sociales, especialmente en el educativo. En el siguiente apartado, se presentan los datos más recientes sobre esta población y su acceso a la educación en México.

1.1.1. Discapacidad y educación en México

En este capítulo, se analizarán las estadísticas proporcionadas por el INEGI y la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), que ofrecen un panorama claro sobre la situación educativa de las personas en condición de discapacidad en México. A través de estos datos, se podrá comprender mejor las barreras que aún enfrenta esta población en el acceso a la educación, así como la magnitud del reto que supone su inclusión plena en el sistema educativo. Esto nos permitirá reflexionar sobre las desigualdades y la necesidad urgente de desarrollar políticas que promuevan la igualdad educativa para las personas en condición de discapacidad en el país.

En 2023, México contaba con una población total de más de 129.5 millones de habitantes. De este total, el 6.8% (aproximadamente 8.9 millones de personas) reportó tener alguna discapacidad, lo que pone en evidencia la importancia de considerar a este grupo dentro de las políticas públicas y estrategias de inclusión. Esta cifra es significativa, ya que refleja una parte considerable de la población que enfrenta barreras físicas, sociales y educativas que limitan su plena participación en la sociedad.

Al analizar la distribución de la población con discapacidad por género, se observa que el 46.6 % son hombres y el 53.4 % mujeres. Este dato es relevante porque pone en evidencia la mayor prevalencia de discapacidad entre las mujeres.

Por grupos de edad, casi la mitad de la población con discapacidad en México está conformada por personas mayores de 60 años (49.4 %), mientras que los adultos de entre 30 y 59 años constituyen el 34.2 %. Estas cifras sugieren que, en su mayoría, la discapacidad está asociada con el envejecimiento y las enfermedades crónicas, aunque también afecta a personas adultas en plena etapa productiva. Esto refuerza la necesidad de adaptar políticas laborales y de salud que garanticen la participación plena de las personas en condición de discapacidad, independientemente de su edad.

En cuanto a la distribución geográfica, los estados con mayor prevalencia de personas en condición de discapacidad en 2023 fueron Zacatecas (10.4 %), Tabasco (9.5 %), Durango (9.3 %), Oaxaca (8.3 %) y Ciudad de México (8.1 %). Este nivel de concentración de la discapacidad en ciertos estados refleja las posibles desigualdades que se tiene por estado, tanto en términos de servicios de salud como de infraestructura accesible, lo que podría agravar las dificultades que enfrentan las personas en condición de discapacidad en estas zonas.

Específicamente en la Ciudad de México, donde fue realizada la intervención, podemos ver se encuentra dentro de los estados donde existe mayor población de personas en condición de discapacidad.

A nivel de población infantil y juvenil, la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018 reporta que México tiene 38.5 millones de niñas, niños y adolescentes de entre 0 y 17 años, lo que representa el 30.8 % de la población total. De este grupo, el 2.0 % (580,289 personas) presenta alguna forma de discapacidad. Esta cifra es alarmante, pues indica que más de medio millón de niñas, niños y adolescentes en el país enfrentan dificultades en actividades fundamentales como aprender, recordar o concentrarse (40.1 %), ver (32.6 %) o hablar y comunicarse (30.2 %). Estas cifras nos alertan sobre la urgente necesidad de adaptar los sistemas educativos y crear programas específicos que favorezcan su desarrollo y aprendizaje en igualdad de condiciones con el resto de la población. (INEGI, 2024, p. 3-16).

En resumen, el panorama de la discapacidad en México muestra una población considerablemente afectada, con mayor prevalencia en mujeres y adultos mayores, y con desafíos importantes para la niñez y juventud. Estas estadísticas enfatizan la necesidad de promover políticas públicas inclusivas que aborden las diversas barreras enfrentadas por las personas en condición de discapacidad , y asegurar su acceso a servicios de salud, empleo y, sobre todo, educación.

Así, después de analizar brevemente las cifras sobre la población con discapacidad en México y comprender la magnitud de este fenómeno en diferentes grupos y regiones del país, resulta indispensable enfocarse en uno de los aspectos más fundamentales para su inclusión: la educación. La educación es un derecho fundamental y, al mismo tiempo, uno de los principales desafíos que enfrentan las personas en condición de discapacidad, especialmente los adolescentes y jóvenes.

En este sentido, la inclusión educativa resulta ser un derecho fundamental para las personas en condición de discapacidad , y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en línea con el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, destaca la importancia de garantizar el acceso a la educación de manera equitativa. En México, este derecho enfrenta grandes desafíos, y los datos reflejan las diferencias que persisten entre la población con discapacidad.

La ENADID 2018 muestra que el 75.3 % de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad de entre 5 y 17 años asiste a la escuela, mientras que en la población sin discapacidad, este porcentaje es del 88.4 %. A medida que aumenta la edad, la brecha en la asistencia escolar se amplía, especialmente en el grupo de 10 a 14 años, donde la diferencia alcanza los 14.7 puntos. Esta etapa representa un desafío para la inclusión educativa, ya que los estudiantes con discapacidad enfrentan mayores barreras en la transición a la educación secundaria.

Los adolescentes con discapacidad de entre 15 y 17 años presentan un mayor riesgo de abandono escolar, no solo por las barreras físicas y cognitivas, sino también por factores sociales y económicos que dificultan su acceso a la educación. Según la ENADID 2018, solo el 0.4 % de los adolescentes sin discapacidad en este grupo de edad carece de escolaridad, mientras que en los adolescentes con discapacidad, el porcentaje aumenta significativamente al 12.8 %.

Además, el 41.1 % de los adolescentes con discapacidad de 15 a 17 años no ha concluido la secundaria, mientras que este porcentaje es significativamente menor en la población sin discapacidad, con solo el 15.2 % en la misma situación. Estas cifras reflejan un rezago acumulado que no solo afecta el desarrollo académico de los jóvenes en condición de discapacidad, sino también sus oportunidades de inclusión laboral y social a futuro. (INEGI, 2020, p. 1-7).

Con base en las cifras anteriores, podemos constatar que el acceso limitado a la educación de los jóvenes en condición de discapacidad tiene consecuencias profundas en su vida, ya que esta situación no solo resulta en menor formación académica, sino en mayores dificultades para acceder a trabajos dignos y para participar plenamente en la sociedad. Este escenario se ve agravado por la falta de recursos en muchas escuelas para adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes en situación discapacidad, desde infraestructura hasta personal capacitado. A pesar de que existen políticas y programas destinados a fomentar la inclusión educativa, las cifras revelan que aún queda un largo camino por recorrer.

Por último, tras haber examinado la situación actual de la educación y la discapacidad en México, es fundamental abordar los marcos internacionales que guían los esfuerzos por promover una educación inclusiva. En este sentido, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adoptada por la ONU, juega un papel crucial en la protección y promoción de los derechos de las personas en condición de discapacidad, incluyendo su acceso a una educación de calidad y libre de discriminación. Los principios establecidos por la Convención no sólo refuerzan la obligación de los Estados de garantizar la igualdad de oportunidades, sino que también proporcionan una guía clave para evaluar y mejorar las políticas educativas en instituciones como el Instituto de la Juventud (INJUVE).

A continuación, se presentan los principios fundamentales de la CDPD, que serán parte del marco de referencia para analizar la inclusión educativa y el diseño de programas dirigidos a jóvenes en condición de discapacidad en el contexto de la Brigada Inclúyeme. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, 2006).

1.1.2. Principios de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adoptada por la Asamblea General de la ONU en 2006 y ratificada por México en 2007, representa un avance significativo en el reconocimiento de los derechos humanos de las personas en condición de discapacidad. La CDPD establece un marco legal internacional que garantiza la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la plena participación de las personas en

condición de discapacidad en todas las esferas de la vida, incluidas la educación, el trabajo y la participación social. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, 2006). En este contexto, los principios de la Convención son fundamentales para comprender las obligaciones que instituciones como el Instituto de la Juventud (INJUVE) deben cumplir al diseñar y ejecutar programas dirigidos a jóvenes en condición de discapacidad .

Entre los principios rectores de la CDPD, que son esenciales para la planificación y evaluación de programas educativos inclusivos, se encuentran:

- Respeto por la dignidad inherente, la autonomía individual y la independencia de las personas: Este principio subraya la importancia de garantizar que las personas en condición de discapacidad puedan tomar decisiones autónomas sobre su vida y su participación en la sociedad, sin depender de terceros. Esto es crucial para diseñar actividades dentro de la Brigada Inclúyeme que promuevan el desarrollo personal pleno de los jóvenes.
- No discriminación: la CDPD hace un llamado a eliminar cualquier forma de discriminación hacia las personas en condición de discapacidad, asegurando que tengan los mismos derechos y oportunidades que las demás. En el contexto de este estudio, este principio es vital para examinar las barreras y actitudes discriminatorias que pudieran existir en el INJUVE y cómo estas afectan la participación de los jóvenes en condición de discapacidad .
- Participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad: este principio promueve que las personas en condición de discapacidad estén incluidas en todas las actividades y decisiones que afectan sus vidas. En el marco del INJUVE, esto implica no solo la inclusión física de los jóvenes en condición de discapacidad en la Brigada, sino también

su participación activa en la planificación y ejecución de actividades, reconociendo sus aportaciones y capacidades.

- Respeto por la diferencia y aceptación de las personas en condición de discapacidad como parte de la diversidad humana: la aceptación de la diversidad es central para construir ambientes inclusivos. Este principio debe guiar a la Brigada Inclúyeme a adaptar sus actividades para respetar las diversas capacidades y formas de aprendizaje de los jóvenes en condición de discapacidad, evitando cualquier práctica o política que excluya o margine.
- Igualdad de oportunidades: para garantizar una participación equitativa, el INJUVE debe ofrecer las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje para todos los jóvenes, independientemente de su tipo de discapacidad. Esto exige la creación de políticas y programas que eliminen las barreras que limitan el acceso de los jóvenes en condición de discapacidad a actividades educativas y recreativas.
- Accesibilidad: la accesibilidad es un derecho esencial garantizado por la CDPD, que se refiere no solo al entorno físico, sino también a la accesibilidad comunicativa y actitudinal. En la Brigada Inclúyeme, esto requiere la implementación de adecuaciones, como la adaptación de materiales y espacios, el uso de lenguajes alternativos como el braille o la lengua de señas, y la formación del personal para atender de manera inclusiva a los jóvenes con diferentes tipos de discapacidad.
- Igualdad entre hombres y mujeres: este principio promueve la equidad de género, que también debe reflejarse en la Brigada Inclúyeme al diseñar programas que consideren las necesidades específicas de los jóvenes en condición de discapacidad de ambos géneros, evitando la reproducción de desigualdades.
- Respeto por la evolución de las facultades de los niños y niñas con discapacidad: este principio resalta el reconocimiento de las capacidades de los niños y jóvenes en condición de discapacidad, promoviendo su desarrollo y participación de manera inclusiva y respetuosa. En el INJUVE, esto implicó diseñar actividades que se adapten a las distintas etapas de desarrollo de los jóvenes, respetando sus ritmos de aprendizaje y evolución personal. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, 2006).

Incluir los principios de la CDPD en el marco teórico de este informe es fundamental, ya que estos proporcionan una base normativa sólida para evaluar las políticas y prácticas actuales de la Brigada Inclúyeme. A través de este análisis, se pueden identificar tanto los avances como las áreas de mejora en la inclusión educativa y la eliminación de barreras discriminatorias en las actividades de la brigada. Asimismo, estos principios ofrecen una guía clara para la formulación de recomendaciones enfocadas en la mejora de las prácticas institucionales en el INJUVE, asegurando que se cumplan los derechos de los jóvenes en condición de discapacidad y se promueva un ambiente verdaderamente inclusivo.

Esta sección complementa los conceptos previos sobre discapacidad y educación en México y se vincula directamente con los antecedentes de la inclusión educativa, que se abordarán en el siguiente capítulo. Además, establece una conexión directa con los temas de discriminación, estigmatización y actitudes intergrupales, ya que los principios de la CDPD abordan directamente la necesidad de combatir estas formas de exclusión. Finalmente, el análisis de estos principios será clave para justificar las recomendaciones de formación, sensibilización y adecuación que se presentarán en capítulos posteriores del informe, asegurando una coherencia entre los resultados del estudio y las propuestas de mejora.

1.2. Antecedentes de la inclusión educativa

La inclusión educativa tiene sus raíces en la educación especial desarrollada durante el siglo XIX. Pioneros como Jean-Marc Gaspard Itard y Édouard Séguin, quienes crearon métodos educativos especializados para personas en condición de discapacidad, lo que sentó las bases de la educación especial moderna.

Posteriormente, durante las décadas de 1950 y 1960, el movimiento de normalización en países escandinavos impulsó la idea de que las personas en condición de discapacidad deben tener las mismas oportunidades que los demás. Bengt Nirje y Wolf Wolfensberger fueron autores clave en este movimiento, que abogó por el derecho de las personas en condición de discapacidad a participar plenamente en la sociedad.

En la década de 1970, surgió el concepto de inclusión educativa como una respuesta a la segregación de estudiantes en condición de discapacidad. En 1975, Estados Unidos promulgó la Ley de Educación para Todos los Niños Discapacitados (Education for All Handicapped Children Act), que garantiza el acceso a una educación pública gratuita y apropiada para todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades. Este cambio fue crucial para el desarrollo de la inclusión educativa a nivel mundial (Barrios Navarro, 2012).

Además, un hecho clave en este proceso fue la Declaración de Salamanca de 1994, adoptada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por la UNESCO. La declaración establece que "las escuelas comunes con una orientación inclusiva constituyen el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos" (UNESCO, 1994, p. 1).

Desde los años 90, la inclusión educativa ha seguido evolucionando, integrando no solo a estudiantes con discapacidades, sino también a aquellos con diversas necesidades educativas, incluyendo diferencias culturales y lingüísticas. Autores como Mel Ainscow y Tony Booth han sido prominentes en el desarrollo de prácticas inclusivas, promoviendo la adaptación del currículo y la pedagogía para atender la diversidad en las aulas (Booth & Ainscow, 2002).

Si bien los avances en inclusión educativa han sido impulsados por acuerdos internacionales y movimientos en distintas partes del mundo, cada país ha adaptado estos principios según sus propias condiciones políticas, sociales y educativas. En el caso de México, el desarrollo de la inclusión educativa ha estado influenciado por estos cambios globales, pero ha enfrentado sus propios desafíos en la implementación de políticas que garanticen una educación accesible para todos. A continuación, se presenta un panorama de la evolución de la inclusión educativa en México y los esfuerzos institucionales realizados para su consolidación.

Inclusión educativa en México

Amaro Arista (2018) precisa que específicamente en México en las décadas de 1970 y 1980, se inició la transición hacia la integración escolar, influenciada por movimientos internacionales que abogan por la normalización y la integración de personas en condición de discapacidad en escuelas regulares. Sin embargo, esta integración era principalmente física y no necesariamente implicaba una participación activa.

Luego, a partir de la década de 1990, México adoptó una serie de reformas educativas que promovieron la inclusión. La reforma educativa de 1993 y la implementación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa en 1995 fueron puntos clave en este proceso. El objetivo de estas políticas era permitir que los estudiantes con discapacidad asistieran a escuelas regulares, con el apoyo de recursos y servicios especializados. (Barrios Navarro, 2012).

El movimiento hacia la integración educativa en México recibió un impulso significativo en 1993 con la Ley General de Educación. En su artículo 41, se estableció que la Educación Especial debe promover la integración de los estudiantes con discapacidad en escuelas regulares mediante métodos y materiales específicos. Además, contemplaba el apoyo para aquellos estudiantes que no lograran integrarse completamente, ofreciendo programas y materiales especializados para garantizar su aprendizaje y autonomía social.

Posteriormente, se crearon las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), formadas principalmente por personal que antes trabajaba en servicios

complementarios, con el objetivo de facilitar la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las aulas regulares.

Luego, con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se reconoció la importancia de atender las necesidades de la población con discapacidad y se fijaron objetivos estratégicos para alcanzar la justicia y equidad en la educación. Así, en 2013, la Reforma Educativa adoptó políticas internacionales de inclusión educativa, lanzando el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa en 2016. Este programa, aplicable a todos los niveles educativos, promueve una educación inclusiva en la que los estudiantes con y sin discapacidad aprenden juntos en las escuelas regulares, eliminando la segregación en centros educativos especiales. (Amaro Arista, 2018).

Actualmente, según el boletín Educación en Movimiento (2024), México ha avanzado en la implementación de políticas de inclusión educativa, pero enfrenta desafíos en la ejecución plena de estas. El enfoque está en garantizar que todos los estudiantes con discapacidad, talentos específicos o dificultades de aprendizaje puedan acceder a la educación en igualdad de condiciones. Sin embargo, hay retos en cuanto a la capacitación docente, recursos y adaptaciones curriculares para asegurar una verdadera inclusión. Según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024, agosto), "trabajar desde la inclusión significa cambiar tu modo de pensar, tu estilo de enseñanza; se trata de modificar tus estrategias y tu didáctica. Esto lleva consigo un aprendizaje profundo para las y los docentes: nos hace convertir lo que observamos, lo que conocemos de nuestro alumnado, de sus necesidades, gustos, historia de vida, imaginarios, motivaciones y miedos, en posibilidades de enseñanza y aprendizaje." Este planteamiento subraya la importancia de que los docentes y el personal administrativo se capaciten continuamente para adoptar enfoques inclusivos que respondan a la diversidad de los estudiantes. Así, se reconoce que la formación en temas de inclusión es esencial para transformar las prácticas pedagógicas y garantizar un entorno educativo en el que todos los alumnos puedan participar de manera plena y equitativa.

En este orden, en el siguiente apartado retomaremos algunas definiciones sobre la inclusión educativa, con el objetivo de complementar los antecedentes y obtener una visión más clara sobre lo que implica la inclusión en contextos educativos.

1.2.1. Conceptos básicos sobre la inclusión educativa

Como se mencionó en el apartado anterior, para definir el concepto de inclusión educativa, fue necesario explorar su origen, su evolución a lo largo del tiempo y su transformación a través de políticas educativas. Al analizar los distintos enfoques sobre la inclusión educativa, se puede observar que la mayoría provienen de reflexiones individuales, lo que es comprensible dado que es un concepto relativamente reciente. Por lo tanto, cada definición que se aborde en este apartado proporcionará una perspectiva más amplia y fundamentada sobre las implicaciones de la inclusión en el aula, especialmente en relación con los jóvenes en condición de discapacidad. Para ello, recurriremos a autores como Echeita, Padilla y Ainscow, entre otros.

Echeita (2015) reflexiona sobre el concepto de inclusión educativa y sostiene que “la inclusión educativa no se limita a ciertos estudiantes en particular, sino que debe garantizarse para todo el alumnado. Esto implica que todos, sin excepción, tengan acceso a una educación adecuada a sus necesidades, sin discriminación por origen, salud, idioma, género u otras condiciones. Sin embargo, algunos estudiantes requieren atención especial debido a que el sistema educativo no siempre responde adecuadamente a sus necesidades, lo que puede generar segregación, marginación o fracaso escolar.” (p. 3)

Por su parte, Padilla (2011) señala que la inclusión educativa es un campo relativamente nuevo, que tuvo sus inicios en la década de 1970 en naciones como Estados Unidos, Suecia y Dinamarca. En muchos países, la evolución de este proceso siguió un camino comparable: comenzó con la educación especial, luego avanzó hacia la integración escolar, y a través de diversas experiencias se concluyó que la inclusión educativa representa la estrategia más eficaz para enfrentar la discriminación contra las personas en condición de discapacidad .

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa es:

Una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que estas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos. La inclusión educativa exige una gran cantidad de cambios en el sistema educativo y en la sociedad misma. Requiere una comprensión global de la temática desde un modelo biopsicosocial, en el que se plantea un trabajo de cada uno de los

ciudadanos para construir democracia dentro del marco de los derechos humanos y dentro de una sociedad abierta e inclusiva. (Padilla, 2011, p. 678)

Al respecto, Ainscow, Booth y Dyson (2006) conciben la inclusión educativa como:

Un proceso continuo orientado a la identificación y eliminación de barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Esto implica un enfoque proactivo en la mejora de la calidad educativa y la promoción de la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, independientemente de sus características individuales... La inclusión educativa no se limita únicamente a la integración física de los estudiantes en el aula, sino que también busca asegurar su participación activa y su éxito académico, lo cual es fundamental para la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva (p.34).

De manera complementaria, la UNESCO (2009) aporta una perspectiva que promueve la diversidad dentro de las aulas. Propone que “dar a la educación un enfoque inclusivo significa que se toman en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los educandos participan y lo logran juntos.” Asimismo, la educación inclusiva reconoce que todos los niños pueden aprender y que cada niño posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos. Se concede atención particular a los educandos que corren el riesgo de exponerse a la marginación, la exclusión o el bajo rendimiento. Por ejemplo, cuando un niño tiene alguna discapacidad, no debe ser separado de los otros educandos en la escuela y sus evaluaciones y los progresos de su aprendizaje deben tener en cuenta su discapacidad.

Desde esta perspectiva, el propósito de la inclusión educativa es que tanto maestros como estudiantes se sientan cómodos con la diversidad, viéndola no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. En este marco, se entiende que la inclusión educativa no solo implica la presencia de todos los alumnos en el aula, sino también la implementación de modificaciones en el entorno para permitir su participación plena. Estos cambios, conocidos como “ajustes razonables”, consisten en adaptar materiales, metodologías y espacios físicos para eliminar barreras y asegurar un acceso equitativo al aprendizaje, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006, art. 24) y en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en México (LGIPD, 2011, art. 9).

Caparrós Martín et al. (2021) señalan tres ideas fundamentales sobre la inclusión educativa. En primer lugar, se subraya que:

La inclusión es un derecho humano, lo que implica que nunca podrá ser objeto de negociación. En segundo lugar, se enfatiza que la inclusión no se refiere únicamente a colectivos o personas en condición de discapacidad, sino que requiere reflexionar sobre la calidad de los entornos educativos, que deben ser espacios donde todos tengan el derecho de estar, aprender y participar. Por último, se resalta la importancia de la participación, haciendo hincapié en que todos deben ser escuchados, considerados y tenidos en cuenta, lo que significa brindar a cada niño y niña la oportunidad de ser reconocido y valorado dentro de las aulas (p.228).

Por su parte, Vila-Merino et al. (2024) argumentan que la educación inclusiva debe asumir la igualdad en la diversidad, considerando que las dificultades de aprendizaje no dependen exclusivamente del individuo, sino del entorno y los apoyos que se le proporcionen. En este sentido, destacan la importancia de la comunidad educativa en la configuración de estrategias que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Asimismo, enfatizan que la escuela debe desempeñar un papel central en la construcción de un modelo educativo que valore la diversidad y fomente la equidad.

Ahora, después de haber explorado los conceptos clave y las diversas definiciones sobre la inclusión educativa, es fundamental profundizar en los principios que guían su implementación en contextos educativos. Estos principios constituyen una guía que orienta las acciones y decisiones dentro de las escuelas, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o características individuales, tengan acceso a una educación equitativa y de calidad.

Para describir cada uno de los principios básicos de la inclusión educativa, nos basaremos en las ideas propuestas por Mel Ainscow, quien es un destacado teórico en el campo de la inclusión educativa. Su enfoque se centra en la importancia de transformar las prácticas educativas para que todos los estudiantes puedan participar y aprender efectivamente.

Desde la visión de Ainscow (2005), estos son los principios básicos de la inclusión educativa:

- Acceso Equitativo: todos los estudiantes deben tener acceso a una educación de calidad en un entorno que respete sus necesidades y capacidades individuales.
- Participación Activa: los estudiantes deben participar activamente en su proceso de aprendizaje, y las escuelas deben proporcionar apoyos adecuados para facilitar esta participación.
- Diversidad como recurso: la diversidad en el aula no es un problema a resolver, sino un recurso para el aprendizaje que debe ser valorado y utilizado.
- Adaptaciones Curriculares: es necesario adaptar el currículo y las metodologías de enseñanza para responder a las necesidades y estilos de aprendizaje diversos.
- Colaboración y Apoyo: la inclusión requiere la colaboración entre docentes, familias y otros profesionales para proporcionar el apoyo necesario a todos los estudiantes.

Resulta evidente que los principios tienen como base la colaboración entre todos los involucrados en los procesos educativos de los jóvenes, así como el respeto a la diversidad, pues como sugieren Mancebo y Goyeneche (2010) la inclusión educativa requiere ir más allá del modelo tradicional, promoviendo estrategias innovadoras que transformen los currículos, métodos de enseñanza y organización de tiempos y espacios en las instituciones educativas.

Por su parte, Celemin et. al (2016) plantea que los principios de la educación inclusiva buscan garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, atendiendo a su diversidad y necesidades específicas. Estos principios incluyen:

- Equidad: asegura condiciones de vida dignas e igualitarias, reconociendo las diferencias individuales y proporcionando los apoyos necesarios para que todos los estudiantes sean autónomos y productivos.
- Pertinencia: responde a las necesidades y expectativas del estudiante, adaptándose a sus contextos personales y sociales.
- Accesibilidad: garantiza que los entornos, productos y servicios puedan ser utilizados plenamente por todas las personas, sin importar sus capacidades.
- Flexibilidad: promueve la revisión y adaptación de estrategias para eliminar barreras y facilitar la atención a la diversidad.
- Participación: fomenta la toma de decisiones democráticas en la comunidad educativa, integrando a todos los actores, incluidos los estudiantes.

Como podemos constatar, ambos autores coinciden en la idea de que la inclusión educativa debe asumirse con un trabajo colectivo, que integre a todos los involucrados en los procesos educativos, es decir, los docentes, de la mano de psicólogos educativos y especialistas en educación, así como alumnos y familiares. Estos deben unir esfuerzos para dirigirse en la misma dirección, cada uno desde sus trincheras, hasta lograr la inclusión efectiva de cada alumno, sin importar su condición.

Una vez comprendidos los principios fundamentales que rigen la inclusión educativa, es crucial analizar cómo estos principios se han traducido en acciones concretas a nivel nacional. En el contexto de México, diversas políticas y programas han sido implementados con el objetivo de promover una educación inclusiva. A continuación, examinaremos los programas que han surgido en el país para asegurar que los estudiantes con discapacidad y otros grupos vulnerables reciban una educación de calidad que responda a sus necesidades

1.2.2. Inclusión educativa en México

La educación inclusiva en México tiene antecedentes que se remontan al siglo XIX. En 1865, el presidente Benito Juárez promovió la creación de la primera Escuela Nacional de Sordomudos. Para ello, envió una invitación a Eduard Huet, un especialista en educación para personas sordas en Brasil, con el propósito de establecer una institución educativa destinada a esta población en la Ciudad de México. Esta iniciativa sentó las bases para futuros proyectos dirigidos a otros sectores con necesidades educativas específicas (Día Internacional del Sordo, 2013).

Cinco años después, en 1870, se fundó la Escuela Nacional para Ciegos, lo que permitió ampliar la oferta educativa para personas con discapacidad visual. Más adelante, en 1942, como parte de la reforma a la Ley Orgánica de Educación, se estableció la Escuela de Formación Docente para Maestros de Educación Especial, con el objetivo de preparar profesionales especializados en la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual y menores infractores (Terrazas Tovar, 2024; Historia, s. f.).

El desarrollo de la educación especial en México avanzó significativamente en 1970 con la creación de la Dirección General de Educación Especial, cuya función principal fue regular y administrar las instituciones dedicadas a la atención de estudiantes con discapacidad. Este acontecimiento fue de gran importancia en la educación inclusiva, ya que permitió ampliar la oferta educativa para esta población y garantizar su acceso al aprendizaje en igualdad de condiciones (Historia, s. f.).

En 1989, se establecieron los Centros de Atención Múltiple (CAM), enfocados en brindar apoyo escolar a niños y jóvenes con discapacidad o trastornos graves del desarrollo. Posteriormente, en 1997, estos centros adquirieron la estructura que mantienen actualmente, conformada por un equipo multidisciplinario que proporciona atención integral a los estudiantes desde la educación inicial hasta la secundaria (Zamora Quezada, 2024; Educación en Movimiento, 2022).

A partir de los años noventa, la transformación de la educación especial hacia un modelo inclusivo se convirtió en una prioridad dentro de las políticas educativas. En 1992, se crearon las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el objetivo de facilitar la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares. Estas unidades cuentan con equipos de especialistas en educación especial,

psicología, comunicación y trabajo social, quienes trabajan en colaboración con las instituciones educativas para adaptar metodologías y garantizar la inclusión.

Asimismo, el compromiso de México con la inclusión educativa se fortaleció en el año 2000 con la adopción de políticas orientadas a promover la equidad en el acceso a la educación. Posteriormente, en 2011, la Ley General de Educación fue reformada con el propósito de mejorar la coordinación entre los servicios de educación especial y la educación básica. Más adelante, en 2016, la Secretaría de Educación Pública implementó el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, beneficiando a miles de estudiantes con discapacidad y talentos sobresalientes. Este programa tuvo como objetivo principal eliminar barreras que dificultaban el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes ("*¿Qué es el Programa Para la Inclusión y la Equidad Educativa?*", 2017; Brunot, 2019).

En años recientes, se ha desarrollado la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), cuyo propósito es fortalecer y ampliar las estrategias de inclusión educativa en el país. No obstante, hasta el momento, no se cuenta con información oficial que precise la fecha exacta de su implementación. Según datos obtenidos mediante comunicación personal con un integrante de la UDEEI (comunicación personal, 12 de febrero de 2024), esta unidad opera únicamente en la Ciudad de México y está conformada por un equipo interdisciplinario integrado por maestros especialistas, psicólogos, trabajadores sociales y especialistas en Lengua de Señas Mexicana. Su labor se orienta a la atención de estudiantes en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Actualmente, tanto USAER como UDEEI continúan funcionando en el sistema educativo mexicano; sin embargo, se encuentran en un proceso de transición. A pesar de estos cambios, no existen documentos oficiales que especifiquen los detalles de esta reestructuración ni las fechas exactas de su implementación. Esta incertidumbre, nos aclara la necesidad de un seguimiento constante de fuentes gubernamentales y académicas para comprender mejor su impacto en la educación inclusiva del país. (Educación en Movimiento, 2022; Dirección de Educación Especial e Inclusiva, 2024-2025).

En el siguiente apartado, se abordarán los conceptos de discriminación, mismos que afectan el acceso y la participación de los jóvenes en condición de discapacidad en el ámbito educativo, lo cual es fundamental para analizar los retos en la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva.

1.3. La condición de discriminación: conceptos básicos

La discriminación es un fenómeno social que históricamente ha limitado la participación plena de las personas en condición de discapacidad. Diversos autores han abordado este concepto desde diferentes perspectivas. Castells (1998) considera que la discriminación es un proceso que genera exclusión social, lo que restringe la participación de ciertos grupos y refuerza las desigualdades. Desde otro enfoque, Sousa Santos (2004) la define como una manifestación de injusticia social que priva a determinados sectores de los mismos derechos y oportunidades que tienen otros, basándose en características como raza, género o condición económica. Estas definiciones resaltan que, en contextos donde se aplican normas de trato desigual, se establecen barreras que impiden el reconocimiento y ejercicio de los derechos fundamentales.

En este sentido, las actitudes discriminatorias pueden entenderse como la aplicación de normas sociales de manera injusta hacia quienes han sido excluidos de la "normalidad". Estas actitudes, muchas veces inconscientes, impactan profundamente en la construcción identitaria. Los prejuicios, la indiferencia, el rechazo o la condescendencia influyen en la forma en que las personas en condición de discapacidad desarrollan su autoimagen, impactando sus relaciones interpersonales y la percepción social sobre ellas (Vila-Merino et al., 2024)

Desde un enfoque sociocultural, la discriminación se concibe como una conducta socialmente extendida que desprecia a ciertos grupos debido a prejuicios o estigmas, lo que repercute negativamente en sus derechos y libertades (Rodríguez Zepeda, 2005). La discriminación por motivos de discapacidad no solo tiene un impacto social y psicológico, sino que está reconocida en marcos normativos nacionales e internacionales. El artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) establece que la discriminación por discapacidad implica "cualquier distinción, exclusión o restricción basada en la discapacidad que tenga el propósito o efecto de impedir el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales." Asimismo, el artículo 9 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en México (LGIPD, 2011) señala la obligación del Estado de eliminar cualquier barrera estructural que limite la inclusión de las personas en condición de discapacidad.

Ahora bien, tomando en cuenta que el INJUVE es una institución que debe regirse por estos documentos, en este estudio se consideran actos discriminatorios aquellas situaciones en

las que se excluye a los jóvenes en condición de discapacidad de actividades, se omiten ajustes razonables o se presentan barreras de accesibilidad en los espacios educativos y recreativos.

En este sentido, para comprender mejor el fenómeno de la discriminación, es fundamental conocer sus distintas formas. De acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2018), la discriminación puede presentarse de diversas maneras:

- Discriminación de hecho: ocurre en prácticas cotidianas o acciones de funcionarios públicos que otorgan un trato desigual.
- Discriminación de derecho: se produce cuando las leyes establecen diferencias de trato que vulneran la igualdad.
- Discriminación directa: implica la exclusión explícita basada en una característica protegida, como la discapacidad.
- Discriminación indirecta: surge cuando una política aparentemente neutral afecta negativamente a ciertos grupos.
- Discriminación por acción: se manifiesta a través de actos concretos de exclusión.
- Discriminación por omisión: ocurre cuando no se implementan medidas para garantizar la igualdad de oportunidades.
- Discriminación sistémica: refleja patrones de exclusión arraigados en la sociedad.

Además, existen múltiples manifestaciones de la discriminación, como la laboral, escolar, de género, racial o religiosa. En el caso de las personas en condición de discapacidad, estas formas de discriminación pueden superponerse, generando una mayor vulnerabilidad.

Se debe subrayar que la discriminación tiene consecuencias físicas, sociales y psicológicas. No solo excluye, sino que también genera un impacto negativo en el bienestar emocional de quienes la experimentan. En el ámbito educativo, cuando los estudiantes con discapacidad perciben que se les infravalora en comparación con sus compañeros, pueden desarrollar sentimientos de frustración, baja autoestima o incluso depresión (Vila-Merino et al., 2024).

Finalmente, es importante reconocer que la discriminación se sustenta en la existencia de prejuicios, estigmas y estereotipos negativos. A lo largo de la historia, la diversidad humana ha sido vista como un obstáculo en la convivencia social, lo que ha dado lugar a construcciones

sociales que refuerzan la exclusión. La educación y la sensibilización son herramientas fundamentales para cambiar estos esquemas y promover una cultura de respeto e inclusión. En el siguiente apartado, se comentan problemáticas que pueden estar relacionadas con la condición de discriminación.

1.3.1. Estigma, estereotipos y prejuicios

Para comenzar, Goffman (2006) define el estigma como:

Una condición, atributo, rasgo o comportamiento que contribuye a que su portador sea incluido en una categoría social, hacia cuyos miembros se genera una respuesta negativa y se les ve como culturalmente inaceptables o inferiores (p. 87).

En este sentido, Corrigan et al. (2004), han realizado investigaciones sobre el estigma en relación con las enfermedades mentales, destacando dos formas principales para entender el estigma: el estigma público y el autoestigma:

Primero, el estigma público: reacciones y actitudes negativas que la sociedad en general tiene hacia un grupo de personas, en este caso, de personas con enfermedades mentales. Este estigma puede manifestarse de varias maneras:

- Estereotipos: creencias negativas sobre personas o grupos específicos, como que son peligrosas, incompetentes o responsables de su condición.
- Prejuicio: acuerdos emocionales con estos estereotipos, que pueden llevar a sentimientos como el miedo o el desprecio.
- Discriminación: comportamientos negativos y acciones que resultan de los prejuicios y los estereotipos, como la exclusión social, la negación de oportunidades.

Por otro lado, el autoestigma se refiere a la internalización de los estigmas públicos por parte de las personas que sufren de enfermedades mentales. Esto significa que las personas comienzan a aceptar y creer en los estereotipos negativos sobre sí mismos, lo que puede tener diversas consecuencias:

- Reducción de la autoestima: las personas pueden comenzar a sentirse inútiles o indignas debido a su condición.
- Pérdida de autoeficacia: puede llevar a una pérdida de confianza en la capacidad para alcanzar metas personales.
- Negativa a buscar tratamiento: el autoestigma puede disuadir a las personas de buscar ayuda o tratamiento por temor a ser juzgadas o discriminadas.

Al respecto, Watson et al. (2004), proponen un modelo para explicar cómo el estigma afecta a las personas con enfermedades mentales. Este modelo incluye:

- Conciencia del estigma. Las personas se dan cuenta de los estereotipos negativos en la sociedad.
- Acuerdo con el estigma. Algunas personas internalizan estos estereotipos.
- Aplicación a uno mismo.
- Deterioro de la autoestima y autoeficacia.

Luego, en relación con los estereotipos y prejuicios, es importante señalar que estos funcionan para definir e identificar grupos de personas como parecidos en ciertos aspectos: comprometidos con valores particulares, motivados por objetivos semejantes, poseedores de una personalidad y una apariencia similares (p.16-20).

Según González (1999):

Los estereotipos tienen una función muy importante en la socialización del individuo, pues facilitan la identidad social, la conciencia de pertenecer a un grupo social, ya que el aceptar e identificarse con los estereotipos dominantes en dicho grupo es una manera de permanecer integrado en él (p.11).

A partir de estos estereotipos, surgen los prejuicios, que generalmente son negativos, y se traducen en opiniones desfavorables frente al grupo social y, como consecuencia, frente a sus miembros. Estos prejuicios desencadenan pautas de comportamiento social hacia ese individuo o grupo, es decir, se le discrimina dándole un trato de inferioridad por no cumplir con el estereotipo implantado socialmente.

Por otro lado, según Allport (1954) el prejuicio se define como una actitud negativa que surge a partir de una generalización rígida y equivocada. Puede manifestarse de manera explícita o implícita y dirigirse tanto hacia un grupo entero como hacia un individuo por el simple hecho de pertenecer a dicho grupo.

De esta manera, considerando el contexto de la investigación, se plantea que el estigma, los estereotipos y los prejuicios pueden contribuir a la exclusión y limitar la participación de las personas en condición de discapacidad en diversos ámbitos, incluido el educativo. Los conceptos y teorías abordadas en esta investigación, respaldan la idea de que la falta de ajustes razonables y la inaccesibilidad de espacios se interpretan como manifestaciones del estigma social, puesto que estas condiciones refuerzan la percepción de que las personas en condición de discapacidad son consideradas menos capaces para participar activamente en la sociedad (Goffman, 2016; Corrigan & Watson, 2004).

Asimismo, González (1999) subraya que ciertos estereotipos negativos, como la infantilización o la percepción de dependencia, influyen en la manera en que se interactúa con estas personas, mientras que Allport (1954) advierte que los prejuicios pueden derivar en actitudes discriminatorias que restringen las oportunidades de desarrollo y participación. En el caso de instituciones públicas como el INJUVE, es fundamental examinar si existen barreras estructurales que afecten la inclusión de los jóvenes en condición de discapacidad. Tanto la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) como la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en México (LGIPD, 2011) establecen la obligación de eliminar cualquier forma de exclusión basada en la discapacidad, lo cual refuerza la importancia de abordar estos factores para garantizar el pleno ejercicio de los derechos.

Con base en lo anterior, se puede analizar estas dinámicas para identificar las barreras que limitan la participación plena de los jóvenes en contextos como el INJUVE. Para profundizar en cómo se construyen estas actitudes y creencias en la sociedad, la presente investigación recurrirá a la teoría de las representaciones sociales, la cual permite explorar de manera amplia y detallada cómo los grupos se conforman a partir de ideas, creencias y valores compartidos. En el siguiente apartado se abordará este marco teórico, facilitando la interpretación de las experiencias de exclusión y discriminación observadas en el entorno educativo de INJUVE. A continuación, se comenta el marco referencial de las problemáticas antes comentadas.

1.3.2. Teoría de las representaciones sociales

En este apartado se abordarán las teorías fundamentales para entender el proceso de la discriminación en contextos educativos. En primer lugar, se analizará la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, que explica cómo las creencias grupales influyen en la percepción de la discapacidad, transformándola en un estigma que genera actitudes discriminatorias. Denise Jodelet complementa esta teoría al destacar que las representaciones sociales determinan quién es incluido o excluido en espacios como el educativo.

Asimismo, se revisará la teoría de las relaciones intergrupales y la teoría de la identidad social de Henri Tajfel, que exploran cómo las dinámicas entre grupos y las distinciones sociales (como las relacionadas con la discapacidad) perpetúan la exclusión.

Para empezar, Moscovici (1978) define su teoría de la representación social como un sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función. En primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo. En segundo lugar, permite la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. El autor se refiere a la representación social como conjunto estructurado de conocimientos y actividades mentales que facilitan la comprensión de la realidad física y social, permitiendo a los individuos integrarse a un grupo y participar en intercambios cotidianos. (p. 10-18)

En este contexto, podríamos decir que en nuestra sociedad existen diferentes representaciones sociales, sobre religión, orientación sexual, roles de género, condición física y creencias en general, que no están en ningún sentido comprobadas o explicadas por la ciencia. Sin embargo, la gente lo toma como reglas establecidas y vive según esas ideas o conceptos.

De esta manera, en el caso de los niños, al entrar a la escuela o cualquier contexto educativo, antes de que se les enseñan conceptos básicos, tienen noción de lo que debe ser, de lo que es aceptable y lo que no, de lo que les resulta familiar y lo que es desconocido, resultado de lo que han aprendido en casa. Por lo tanto, se identificarán con determinados grupos y con otros no.

De acuerdo con Moscovici (1979), la representación social primeramente se forma a nivel mental. Es decir, para que el ser social considere una creencia, costumbre, ideología,

previamente tiene que pasar ese conocimiento a nivel mental. En otras palabras, debe representarse ese objeto, asociarlo con el significante correspondiente, y luego, en la interacción con los demás, reconceptualizarlo, modificarlo y evocarlo como algo ya consensuado. Dado que la representación social tiene dos caras, lo icónico y lo simbólico, es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura. A todo este proceso se le denomina objetivación y anclaje.

En este contexto, existen dos procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales. El primero es definido como anclaje, esto es un proceso de clasificación mediante el cual ordenamos y damos nombre a las cosas y personas. El segundo proceso es definido como objetivación, y consiste en transformar entidades abstractas en algo concreto y material.

En resumen, el proceso de representación social (objetivación y anclaje) empieza al convertir un concepto abstracto en algo concreto. Luego, este conocimiento se integra en ideas o creencias ya existentes, adaptándolas o sustituyéndolas, y estas influyen el comportamiento social.

Por otro lado, Jodelet (1984) plantea algunas características de las representaciones sociales:

Se constituyen en un campo intermedio entre lo psicológico y lo sociológico. Las representaciones sociales muestran un entrelazamiento, los límites no son claros, hay superposiciones constantes que hacen evidentes una vez más la relación entre conceptos tanto sociológicos como psicológicos. Son un producto de procesos históricos y culturales. Se comunican, reproducen y transmiten a través de los discursos sociales. Toda representación social se funda en un área conflictiva entre instancias subjetivas y sociales. Este conflicto puede entenderse como cognitivo o afectivo. Ser reproducidas por cada sujeto de forma particular, de forma activa en su apropiación y construcción. Sus contenidos, que pueden ser conscientes o inconscientes. (p.469-494).

Con lo anterior, se entiende que cada sociedad va creando sus conceptos de acuerdo con su momento socio-histórico-cultural; por lo tanto, las formas de definir la realidad están en constante transformación. De aquí surge la construcción de lo que se determina como bueno o

malo, permitido o no permitido, lo que, a su vez, influye en la manera en que ciertos grupos sociales son percibidos e incluidos o excluidos dentro de distintos contextos. En el caso específico de la inclusión educativa y social de los jóvenes en condición de discapacidad, estas construcciones pueden ser determinantes para la generación de barreras o la apertura de oportunidades. Así, la manera en que la discapacidad es representada en un contexto determinado impacta no solo en las políticas y programas institucionales, sino también en las actitudes y prácticas del personal administrativo, docentes y la sociedad en general. Esto refuerza la importancia de analizar cómo las representaciones sociales inciden en la percepción y el trato hacia las personas con discapacidad, particularmente en espacios como INJUVE, donde la inclusión debería ser un eje central de su intervención.

Ahora bien, para entender las actitudes y su origen, no podemos adoptar una visión individual del sujeto; en su lugar, debemos dirigir la mirada a sus grupos de referencia y cómo se relacionan entre sí para transmitir sus concepciones. Por tanto, a continuación, revisaremos algunos enfoques y teorías que pueden explicar el origen de estas interacciones, tal es el caso de los procesos de grupo y su relación con la identidad.

1.3.3. El enfoque de las relaciones intergrupales y la teoría de la identidad social

Hay que destacar que existen dos perspectivas desde las que se han analizado las relaciones entre grupos, una es la perspectiva individual y la otra, la perspectiva intergrupala. En este sentido, esta última ha sido la que explica de forma más completa, los fenómenos de grupo. De hecho, según investigadores como Lewin, Asch y Sherif, afirman que para comprender al grupo, hay que analizar las interacciones entre los grupos.

El enfoque de las relaciones intergrupales ha abordado diversos temas, como la identidad social, la discriminación, la equidad, la privación relativa, la comunicación intergrupala, la inmigración y los conflictos grupales, así como sus posibles soluciones. En este sentido, Asch (1951) señala que el análisis de estos aspectos requiere una interpretación de los procesos grupales que considere tanto la realidad individual como la colectiva. Es decir, los grupos no sólo están formados por individuos, sino que también moldean sus percepciones y acciones. Los individuos crean la realidad del grupo, pero, al mismo tiempo, las normas y valores grupales influyen en sus pensamientos y comportamientos. Así, la identidad de un grupo y sus interacciones determinan la manera en que sus miembros perciben el mundo y actúan dentro de él (pp. 177-190).

Tomando en cuenta lo anterior, podríamos decir que las concepciones que tenemos sobre una persona con discapacidad no son ideas que nacen de la nada; al contrario, son producto de las interacciones e históricamente se sostienen porque los miembros de ese grupo lo toman como algo cierto e incuestionable.

En relación con la Teoría de la Identidad Social, propuesta inicialmente por Tajfel en la década de los cincuenta, es importante destacar que esta teoría sirvió como precedente para el desarrollo de nuevas investigaciones y corrientes teóricas vinculadas al comportamiento grupal y a las relaciones interpersonales. Posteriormente, junto con algunos colaboradores, el autor desarrolló el paradigma experimental del grupo mínimo, el cual demostró que la mera categorización grupal es suficiente para generar conductas discriminatorias. Esta teoría sostiene que el autoconcepto de una persona se construye, en gran medida, a partir de su identidad social, es decir, el conocimiento de su pertenencia a determinados grupos y el significado emocional que esta pertenencia implica.

En sus formulaciones iniciales, Tajfel (1984) planteó que el comportamiento social de una persona se puede entender como si estuviera en una línea que tiene dos extremos: el intergrupar (cuando la conducta está determinada por pertenecer a diferentes grupos o categorías sociales) y el interpersonal (cuando la conducta está determinada por las relaciones personales con otras personas y por las características personales de cada uno).

Desde esta perspectiva, la discriminación no es la única estrategia para lograr una comparación favorable frente al exogrupo (grupo con el cual el individuo no se identifica). Al respecto, Tajfel y Turner (1979) afirman:

Si la comparación social es desfavorable para los miembros del endogrupo (grupo con el que el sujeto se identifica) estos pueden recurrir a estrategias individuales o colectivas para mejorar la imagen que poseen de sí mismos. Las estrategias individuales son adoptadas sobre todo cuando los miembros del grupo perciben la situación intergrupar como estable y legítima (p.42).

Lo anterior, podría resultar una tarea casi imposible para un joven con discapacidad que asiste a la escuela, pues si sus esfuerzos por interactuar con otros jóvenes se ven obstaculizados por la imposibilidad de recibir educación, ya sea por las condiciones físicas del lugar, por las actitudes de rechazo y su estatus económico, no puede resultar extraño que estos jóvenes, aún sean vistos como incapacitados para tener una vida digna.

Además, según la teoría de la identidad social, la categorización social permite al individuo definirse como miembro de grupos específicos. Como resultado de este proceso de categorización, el individuo acaba identificándose con ciertos grupos particulares que guardan relación con el sexo, la edad, la etnia o la clase social. En este sentido, Tajfel y Turner (1979) sostiene que:

Para el individuo resulta fundamental querer mantener o acceder a una identidad social positiva como miembro de su endogrupo. Así, la identidad social sería la parte del concepto de sí mismo de un individuo que se halla ligada al conocimiento de su pertenencia a ciertos grupos sociales y a la significación emocional y evaluativa que resulta de esta pertenencia (p. 58).

Por otro lado, la teoría de la comparación social, hace referencia a cómo las personas se evalúan constantemente a sí mismas y a los demás, en aspectos como belleza física, riqueza, inteligencia y éxito. En este sentido, Tajfel (1984) indica que es por medio de comparaciones sociales favorables al endogrupo que una identidad social positiva puede constituirse y mantenerse. Los individuos del endogrupo y del exogrupo se comparan sobre dimensiones valoradas en un contexto intergrupal dado. Cuanto más favorablemente se comparan los miembros del endogrupo con los miembros del exogrupo, más disfrutaran los primeros de una identidad social positiva.

En cambio, las comparaciones desfavorables para los miembros del endogrupo contribuyen a la aparición de una identidad social negativa, la cual produce un efecto negativo sobre la autoestima de los individuos que la experimentan. La identidad social negativa puede conducir a un rechazo del grupo de pertenencia como grupo de referencia. Esta afirmación podemos ejemplificarla en las dinámicas sociales dentro de los contextos educativos, pues la forma en que cada niño o joven se identifique con ciertos grupos, si son aceptados o rechazados por estos, serán determinantes la creación de su identidad y autopercepción.

En el contexto de INJUVE, estas prácticas discriminatorias han generado espacios y dinámicas donde la exclusión y la marginación tienden a prevalecer. Como resultado, cuando un joven con discapacidad interioriza las etiquetas que la sociedad le asigna, se refuerzan actitudes que dificultan su inclusión, aún dentro de instituciones como INJUVE, que están diseñadas para albergar y apoyar a comunidades de jóvenes en condición de discapacidad .

En este sentido, en el siguiente capítulo, se comenta el contexto institucional de INJUVE, para describir los desafíos y oportunidades en la inclusión de jóvenes en condición de discapacidad dentro de esta institución, es importante analizar el contexto en el que opera esta entidad. INJUVE, como organismo encargado de promover el desarrollo integral de los jóvenes en México, tiene una estructura y una serie de programas que impactan directamente en la vida de sus beneficiarios.

1.4. Contexto institucional de INJUVE

El Instituto de la Juventud de la Ciudad de México (INJUVE), creado en 2015, es el organismo rector y coordinador de la política pública dirigida a la juventud en la Ciudad de México, en colaboración con las alcaldías locales y territoriales. Como organismo público descentralizado, su principal objetivo es promover y garantizar el respeto de los derechos humanos de los jóvenes en la ciudad.

Actualmente, INJUVE se distingue por ser la única institución gubernamental en México que alberga una brigada específica para jóvenes en condición de discapacidad, ofreciendo sus servicios de manera gratuita. Participar en alguna de sus brigadas, como las de deporte, educación sexual, teatro o skate, permite a los jóvenes acceder a un apoyo económico de \$3000, además de otros beneficios, como transporte gratuito, talleres y actividades sin costo adicional.

Según su portal web, la misión de INJUVE es promover y respetar los derechos humanos de los jóvenes en la Ciudad de México. También es responsable de diseñar, coordinar, aplicar y evaluar el Plan Estratégico para la Promoción, Desarrollo, Participación y Protección de los Derechos de las Personas Jóvenes, así como de los programas derivados de este plan.

Entre sus funciones principales, INJUVE coordina y articula la política pública para jóvenes dentro de la administración pública del Gobierno de la Ciudad de México. Además, establece mecanismos de colaboración con organismos no gubernamentales, instituciones de asistencia privada y asociaciones civiles que trabajan con juventud o temas relacionados con esta población.

La estructura orgánica de INJUVE está encabezada por el Director General, junto a varios subdirectores y coordinadores que supervisan áreas clave, como la promoción de los derechos de la juventud, la vinculación y planeación de programas, y la ejecución y seguimiento de proyectos. Además, existen otros cargos importantes, como el Enlace de Programas Estratégicos, el Líder Coordinador de Proyectos de la Juventud y el Director de Administración y Finanzas.

Dentro de INJUVE, destaca la *Brigada Inclúyeme*, un programa centrado en actividades para jóvenes en condición de discapacidad de 13 a los 28 años, donde no solo participan en

estas actividades, sino que también imparten talleres de concientización sobre temas relacionados con la discapacidad, como educación sexual, herramientas de apoyo para situaciones de emergencia, sensoramas, taller de braille, conciertos en lengua de señas, asesorías académicas y orientación vocacional. Desde 2018, se implementaron asesorías académicas con el objetivo de ayudar a los jóvenes a concluir niveles educativos como primaria, secundaria o preparatoria.

De esta manera, para guiar estas asesorías, se asignaron 6 pasantes de psicología educativa, entre los que me encontraba, mismos que fungían como voluntarios brigadistas. Se nos asignó la tarea de diseñar actividades acordes al nivel escolar de cada joven. La coordinadora de la brigada distribuyó a los jóvenes en tres grupos, basándose en su nivel de discapacidad, según sus propios criterios. Cada grupo recibía 1.5 horas de asesoría semanal, con media hora de receso entre sesiones, sumando un total de 6 horas semanales.

Durante la planificación de las actividades, la coordinadora solicitó a los psicólogos educativos un programa "básico", rechazando evaluaciones individualizadas, apoyo de especialistas y el acceso a expedientes, argumentando que el programa ya estaba diseñado y que solo se debían cumplir las horas de asesoría establecidas, esto, con la promesa de que posteriormente, si el programa funcionaba, podríamos llevar a cabo nuestras propuestas. No se proporcionó material didáctico, y se nos instruyó a utilizar materiales reciclados para las actividades. Esta estructura de horarios pretendía facilitar el aprendizaje de los jóvenes, aunque las propuestas de los psicólogos educativos se enfrentaron a varias limitaciones.

Entre los años 2018 y 2020, las actividades se realizaron bajo estas condiciones, siguiendo las indicaciones de la coordinadora y bajo la supervisión de las generadoras e impulsora. Estas últimas revisaban los cuadernos de trabajo y realizaban check-ups en el salón cada 30 minutos, para asegurarse que las actividades fueran únicamente las que indicó la coordinadora. No obstante, las actividades podían ser canceladas sin previo aviso, incluso por una semana entera, o cambiar de manera inesperada debido a la imposición de actividades institucionales obligatorias. Esta falta de estabilidad afectaba el ritmo de las sesiones y generaba incertidumbre tanto para los jóvenes como para los psicólogos educativos involucrados.

Este contexto evidencia los desafíos que enfrentamos durante la implementación de las asesorías en la Brigada Inclúyeme, donde factores como la falta de recursos y la rigidez administrativa influyeron en la calidad de la intervención psicoeducativa. A pesar de estas limitaciones, la interacción con los jóvenes permitió obtener información valiosa para el análisis de las dinámicas de inclusión y discriminación en INJUVE. Cabe destacar que, a pesar de las solicitudes enviadas, los psicólogos educativos que participaron en el programa de 2018 a 2022 no accedieron a dar su testimonio respecto a su trabajo en INJUVE y otros se negaron porque aún se encuentran colaborando como guías dentro del programa.

Con base en lo anterior, a continuación se detallara el procedimiento metodológico que guió este informe, con el fin de explorar cómo estos factores impactan en la experiencia de los jóvenes en condición de discapacidad y discriminación dentro de la brigada.

Capítulo 2. Método

En este capítulo se presentan los elementos metodológicos que guiaron esta investigación. Se describe el tipo de estudio, el objeto y el contexto en el que se realizó, así como las categorías de análisis construidas con base en referentes teóricos sobre inclusión, discapacidad y discriminación. Esta información permite comprender cómo se organizó la investigación para explorar las dinámicas de inclusión y discriminación en el contexto del INJUVE.

2.1. Problematización

En lo que concierne a este trabajo de investigación, existen algunas instancias o actores que de alguna manera repercuten en la generación de actos discriminatorios: la estructura, objetivos, visión y misión de la Brigada Inclúyeme del Instituto de la Juventud (INJUVE), el personal administrativo que atiende a los miembros de esta institución y sus familiares.

Bajo esta perspectiva, se generó el siguiente supuesto:

Las situaciones desfavorables hacia la atención psicoeducativa de los integrantes del programa, así como la combinación de los factores sociales como el estigma y el prejuicio, puede contribuir a la discriminación hacia las y los brigadistas en condición de discapacidad y aumentar la deserción, entre otras consecuencias.

Este supuesto constituye la base de la problematización del presente estudio, que se interesa por comprender cómo se manifiestan aspectos psicoeducativos y prácticas discriminatorias en el contexto institucional de INJUVE, particularmente dentro de la Brigada Inclúyeme.

2.2. Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación es identificar los aspectos psicoeducativos y las formas de discriminación hacia jóvenes con discapacidad en la Brigada Inclúyeme del Instituto de la Juventud de la Ciudad de México (INJUVE), en el periodo comprendido entre 2018 y 2022. Este análisis se orienta desde la perspectiva de la psicología educativa, tomando en cuenta las experiencias de madres de familia, personal administrativo y la observación de dinámicas institucionales.

2.3. Tipo de estudio

La investigación realizada se define como cualitativa, la cual permitió una aproximación a la subjetividad y a los actores involucrados en el tema. Este método se enfoca en “comprender fenómenos sociales desde la interpretación de los significados y la descripción detallada de las experiencias humanas en su contexto natural” (Flick, 2007, p.45).

Esto resultó útil teniendo en cuenta los objetivos planteados anteriormente y, sobre todo, en un contexto como INJUVE. Además, considerando que INJUVE es un espacio educativo donde se imparten talleres y actividades para jóvenes, fue pertinente recordar lo que Bisquerra (2004), consideró como características del método cualitativo, específicamente dentro de la investigación educativa:

- Los métodos cualitativos reivindican la vida cotidiana y el contexto natural de los acontecimientos como escenario básico para comprenderlos, interfiriendo lo menos posible con ellos.
- Se estudian las situaciones normales del aula de tal escuela, de tal grado, con determinados escolares y maestros, y dentro de un momento y espacio determinados.
- Se trata de estudios intensivos en pequeña escala, donde el investigador adopta una perspectiva holística y abarca los fenómenos en su conjunto, globalmente, ya que la experiencia de los sujetos escolares está atravesada por la situación social y cultural en que se encuentra. (Bisquerra, 2004, p. 278).

Por lo tanto, en la investigación que se llevó a cabo, no se pudo perder de vista que, aunque el escenario corresponde a una institución pública, las situaciones sociales, culturales y personales de los brigadistas y del personal administrativo también influyen en sus experiencias cotidianas. A continuación, se describirá el contexto donde se desarrolló el estudio, con el fin de entender mejor el entorno físico y organizativo en el que ocurren las dinámicas de inclusión y exclusión.

2.4. Descripción del contexto

El Instituto de la Juventud de la Ciudad de México (INJUVE), ubicado en Calzada México-Tacuba, fue creado en 2015 como el organismo rector y coordinador de la política pública dirigida a las personas jóvenes en la Ciudad de México, en colaboración con las alcaldías locales. Como organismo público descentralizado, su objetivo es promover y garantizar el respeto de los derechos humanos de los jóvenes en la ciudad. Su estructura física consiste en un edificio de seis pisos con oficinas administrativas, salones de actividades, escaleras de emergencia y un elevador. En el tercer piso se encuentra la coordinación de la Brigada Inclúyeme, la cual cuenta con un salón específico para realizar sus actividades. Las instalaciones están abiertas de lunes a viernes, de 10:00 a 20:00 horas.

En cuanto a su funcionamiento, la Brigada Inclúyeme está conformada por aproximadamente 40 brigadistas, hombres y mujeres, con y sin discapacidad, distribuidos en dos turnos de actividades: de 10:00 a 16:00 horas y de 16:00 a 18:00 horas. El equipo responsable está compuesto por una coordinadora, una impulsora (quien funge como primer canal de comunicación con los brigadistas) y dos generadoras (quienes brindan apoyo operativo). Las actividades que se imparten dentro de esta brigada incluyen talleres de sensibilización, asesorías académicas y presentaciones públicas, entre otras.

Los guías encargados de estas asesorías (entre quienes me encontraba) también éramos considerados brigadistas, aunque cumplíamos funciones especializadas como psicólogos educativos. Se nos había planteado la promesa de formalizar nuestro rol en caso de que el programa de asesorías demostrara ser exitoso. No obstante, a pesar de las propuestas realizadas por el equipo de psicología, se nos indicó seguir un programa previamente establecido, limitando la posibilidad de realizar ajustes personalizados o de acceder a apoyos externos.

Además, las actividades podían ser suspendidas sin previo aviso por decisiones administrativas y eran frecuentemente interrumpidas por eventos institucionales, lo cual dificultaba la continuidad pedagógica. La presencia constante de las generadoras y la impulsora en el salón tenía como propósito supervisar que las actividades se ajustaran estrictamente a las indicaciones de la coordinación. Asimismo, se nos prohibía brindar información a las madres de familia sobre el avance de sus hijos; si alguna madre

manifestaba inconformidad o realizaba una queja, su actitud era interpretada como una falta de colaboración, lo que podía derivar en la expulsión de su hijo del programa.

Quincenalmente, se realizaban reuniones internas para planear las actividades. Sin embargo, estas juntas se limitaban a la distribución de tareas ya establecidas por la coordinación, sin considerar las sugerencias del equipo de psicología educativa. Esta rigidez en la toma de decisiones, sumada a la falta de recursos materiales, humanos y formativos, desembocó un ambiente institucional poco flexible, que impactaba negativamente en la calidad de la atención que requerían los jóvenes en condición de discapacidad.

A partir de este contexto institucional y de las condiciones observadas durante la implementación de las actividades, se identificó la necesidad de organizar la información recopilada de manera sistemática. Para ello, se definieron una serie de categorías de análisis que orientaron tanto las entrevistas como las observaciones participantes. Estas categorías fueron construidas con base en una revisión teórica sobre los temas de discapacidad, inclusión y discriminación, y constituyen un eje central para la interpretación de los datos obtenidos en el presente estudio. A continuación, se describen las categorías seleccionadas para cada técnica de recolección, junto con sus respectivas definiciones e indicadores.

2.5. Categorías de análisis

Las categorías de análisis fueron definidas a partir de una revisión teórica sobre inclusión educativa, discapacidad y discriminación. Estas categorías guiaron tanto las entrevistas a

profundidad como las observaciones participantes, permitiendo una sistematización de los datos en función de los objetivos del estudio. A continuación, se presentan las categorías utilizadas para cada técnica.

2.5.1. Entrevistas a profundidad

La selección de las categorías de análisis en las entrevistas a madres de familia, se fundamenta en la revisión de la literatura existente sobre inclusión educativa y discriminación. En particular, se han considerado aportes teóricos de autores como Taylor y Bogdan (1987) y Kvale (2011) en relación con la metodología de entrevistas a profundidad, así como estudios sobre la discriminación y exclusión en contextos educativos (ver, por ejemplo, Goffman, 2006; Allport, 1954). Además, los conceptos de accesibilidad y ajustes razonables se sustentan en normativas internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) y en estudios de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (2021). Esta fundamentación teórica y empírica ha permitido definir categorías que capturan las experiencias de los actores involucrados y las dinámicas de exclusión e inclusión en el INJUVE. A continuación, se describirán cada una de las categorías:

- **Experiencia general en INJUVE:** Se incluyó esta categoría para conocer la percepción de las madres sobre la calidad del servicio, los beneficios que sus hijos obtuvieron y las dificultades que enfrentaron. También permitió identificar aspectos positivos y negativos que influyeron en su permanencia en la brigada.
- **Experiencias de exclusión:** Se buscó documentar situaciones en las que las madres percibieron que sus hijos fueron tratados de manera desigual o excluidos de ciertas actividades, ya fuera por parte del personal administrativo o de otros brigadistas. Esto permitió comprender cómo la discriminación afectó la participación de los jóvenes en el programa.
- **Comunicación institucional:** La inclusión de esta categoría responde a la necesidad de evaluar la claridad, frecuencia y efectividad de la comunicación entre el INJUVE y las madres de familia. Se exploró si recibían información sobre el progreso de sus hijos, si podían expresar sus inquietudes y si sentían que sus opiniones eran tomadas en cuenta.
- **Recomendaciones de mejora:** Se consideró pertinente dar espacio a las madres para que expresaran sus sugerencias sobre cómo mejorar el programa, con el fin de

conocer sus expectativas y propuestas para fortalecer la inclusión y el apoyo a los jóvenes con discapacidad.

- **Accesibilidad:** Se integró esta categoría para evaluar las barreras físicas, actitudinales y organizativas que dificultaban la participación de los jóvenes en la brigada. Se documentaron dificultades de acceso a las instalaciones y la existencia (o ausencia) de ajustes razonables.

Categoría	Definición	Indicadores
Experiencia general en INJUVE	Percepción global sobre la calidad del servicio y el impacto del programa en sus hijos.	- Satisfacción con el programa - Observación de cambios en el desarrollo del hijo/a - Percepción del ambiente en INJUVE
Experiencias de exclusión	Actos percibidos como excluyentes o prejuiciosos hacia sus hijos con discapacidad.	- Ejemplos de trato desigual - Situaciones específicas de trato desigual - Manejo de situaciones por el personal
Comunicación institucional	Calidad y efectividad en la transmisión de información entre el INJUVE y los padres.	- Frecuencia y claridad de la información recibida - Sentimiento de ser escuchado/a - Respuesta a inquietudes y sugerencias
Recomendaciones de mejora	Sugerencias para mejorar el apoyo y los servicios en INJUVE.	- Recursos o apoyos faltantes señalados - Propuestas de mejora en la capacitación del personal - Recomendaciones generales
Accesibilidad	Evaluación de la facilidad de acceso a recursos, instalaciones y actividades para personas con discapacidad (ajustes razonables).	- Barreras físicas o actitudinales identificadas - Adecuación de instalaciones y actividades - Propuestas de mejora

Cabe destacar que en esta investigación no se realizaron entrevistas directas a los jóvenes en condición de discapacidad, ya que, debido a sus condiciones cognitivas y comunicativas, no era posible garantizar que comprendieran una experiencia tan compleja como la discriminación ni que pudieran verbalizarla de manera estructurada. Además, aunque algunos jóvenes con mayor habilidad comunicativa pudieron haber participado, sus familias decidieron no autorizar las entrevistas por temor a comprometer su permanencia en el programa.

Asimismo, es importante señalar que, por mi experiencia, estos jóvenes eran los mismos que la institución seleccionaba como representantes en actividades oficiales, lo que podría haber generado un sesgo en la información obtenida.

No obstante, su participación no fue excluida del proceso. Durante las entrevistas con sus madres, los jóvenes estuvieron presentes y, en múltiples ocasiones, reaccionaron a los relatos mediante gestos, asentimientos o respuestas afirmativas cuando sus madres relataban situaciones vividas en la Brigada Inclúyeme. Aunque estas reacciones no constituyen una prueba suficiente de que sean plenamente conscientes de encontrarse en una condición de discriminación, sí aportan un contexto valioso que complementa los datos obtenidos.

En estudios cualitativos, la capacidad de los participantes para verbalizar sus experiencias es un factor clave en la interpretación de datos. En este caso, dado que los jóvenes en condición de discapacidad no podían expresar verbalmente sus vivencias con suficiente estructura, se optó por priorizar fuentes indirectas, como la percepción de sus madres y la observación participante, garantizando así un análisis más riguroso y fundamentado.

Adicionalmente, mi experiencia de cuatro años trabajando con estos jóvenes me permitió desarrollar sensibilidad para interpretar ciertas actitudes y cambios en su comportamiento ante situaciones específicas. Sin embargo, este conocimiento no constituye la fuente primaria de los hallazgos de la investigación, sino que sirve como un respaldo contextual que refuerza los datos recogidos a través de la observación participante y las entrevistas con sus madres. La decisión metodológica de priorizar estas fuentes se fundamenta en el hecho de que las madres, como cuidadoras primarias, tienen un conocimiento cercano y continuo de sus hijos, lo que permite obtener información más estructurada sobre sus experiencias dentro del programa.

Respecto a las entrevistas con el personal administrativo, las categorías fueron definidas a partir de la revisión de la literatura existente sobre inclusión educativa y discriminación (por ejemplo, Goffman, 2006; Allport, 1954; Taylor & Bogdan, 1987; Kvale, 2011), así como de los marcos normativos internacionales y nacionales (CDPD, 2006; LGIPD, 2011). La elección de estas categorías se basó en la necesidad de capturar de manera integral la perspectiva de los actores clave del programa y contrastarla con los datos obtenidos mediante la observación participante.

Esta triangulación de datos permitió identificar con mayor precisión las barreras y oportunidades para la inclusión dentro del INJUVE. Las categorías seleccionadas reflejan estos aspectos:

- **Percepción de la discapacidad:** Se incluyó esta categoría para analizar cómo el personal conceptualiza la discapacidad y qué influencia tiene esta percepción en la forma en que interactúan con los jóvenes. Esto permitió evaluar si sus ideas están alineadas con los principios de inclusión y derechos humanos.
- **Experiencias de exclusión:** Se buscó conocer la percepción del personal sobre posibles actos discriminatorios dentro del INJUVE, tanto entre los brigadistas como en la interacción con el personal administrativo. También se exploró cómo enfrentan estos casos y qué medidas implementan para evitarlos.
- **Bases de actividades diarias:** Se seleccionó esta categoría para entender cómo se planifican y ejecutan las actividades en la brigada. Se exploró si se toman en cuenta criterios de inclusión y accesibilidad, así como los ajustes que se realizan para garantizar la participación de todos los brigadistas.
- **Experiencia general en INJUVE:** Se incluyó esta categoría para conocer la visión del personal sobre su trabajo dentro del INJUVE, los retos que enfrentan y los logros que han observado en los jóvenes a lo largo del programa.
- **Recomendaciones de mejora:** Se consideró necesario dar espacio al personal para que expresara sugerencias sobre recursos, infraestructura, formación y otros aspectos que podrían fortalecer la inclusión y mejorar la experiencia de los brigadista

Categoría	Definición	Indicadores
Percepción de la discapacidad	Comprensión y actitud hacia la discapacidad por parte del personal.	- Definición personal de discapacidad - Importancia de aspectos clave en el trabajo con jóvenes en condición de discapacidad

Categoría	Definición	Indicadores
Experiencias de exclusión	Percepción de actos discriminatorios dentro del INJUVE.	<ul style="list-style-type: none"> - Ejemplos de discriminación observada - Resolución de situaciones discriminatorias en el aula - Sugerencias para prevenir la discriminación
Bases de actividades diarias	Fundamentos y rutinas en la planificación y ejecución de actividades diarias en INJUVE.	<ul style="list-style-type: none"> - Criterios para la planificación diaria - Adaptaciones para inclusión - Ejemplos de actividades accesibles
Experiencia general en INJUVE	Percepción sobre el entorno laboral y la gestión del INJUVE.	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos útiles del programa - Cambios observados en los jóvenes - Sugerencias de mejora
Recomendaciones de mejora	Sugerencias para optimizar las prácticas y procesos dentro del INJUVE.	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos adicionales necesarios - Mejoras en la capacitación del personal

Una vez abordadas las categorías utilizadas en las entrevistas a madres de familia y a personal administrativo, así como sus indicadores, en el siguiente apartado, se abordará el uso de la observación participante como herramienta en esta investigación. Asimismo, se detallarán los pasos que se siguieron para darle forma al instrumento, categorías de análisis e indicadores.

2.5.2. Observación participante

Las categorías de análisis para la observación participante se definieron a partir de una revisión de la literatura en torno a la inclusión educativa y las prácticas de discriminación en contextos

escolares. En primer lugar, Bisquerra (2004) y Sampieri et al. (2003) resaltan la importancia de adoptar un enfoque holístico al observar la vida cotidiana de los grupos, lo que permite identificar tanto aspectos estructurales como interacciones sociales. Por ello, se incluyeron categorías como “organización”, para evaluar la distribución del espacio, la programación de actividades y la disponibilidad de recursos, e “interacción y comunicación”, para analizar las relaciones entre el personal y los jóvenes.

Asimismo, la categoría “prácticas inclusivas”, que incorpora el concepto de ajustes razonables, se fundamenta en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) y en estudios de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (2021), que destacan la necesidad de adaptar materiales, metodologías y espacios para garantizar la plena participación de las personas con discapacidad.

Por otro lado, se incluyó “capacitación y formación del personal”, ya que la preparación adecuada de los profesionales que trabajan con jóvenes en condición de discapacidad es clave para garantizar un entorno inclusivo. De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024), la inclusión implica modificar estrategias, metodologías y enfoques educativos, transformando la enseñanza con base en las necesidades individuales del alumnado. Esto refuerza la importancia de capacitar de manera continua al personal administrativo y docente, asegurando que cuenten con las herramientas necesarias para fomentar la participación de todos los jóvenes.

Finalmente, en la categoría “gestión de conflictos” se eligió para examinar cómo se abordan las tensiones y situaciones de discriminación, y determinar los factores podrían influir en la resolución de conflictos, en línea con los planteamientos de Allport (1954) y Goffman (2006) sobre la influencia de prejuicios y estigmas en la dinámica social.

La integración de estas categorías permite, a través de la triangulación de datos con entrevistas, obtener una visión profunda de las barreras y facilitadores para la inclusión en la Brigada Inclúyeme.

- **Organización:** Se incluyó esta categoría debido a que la distribución del espacio, la planeación de actividades y los recursos disponibles impactan directamente en la participación de los jóvenes.
- **Interacción y comunicación:** El análisis de las relaciones entre los brigadistas, el personal y las madres de familia permite identificar barreras o facilitadores en la inclusión de los jóvenes.
- **Prácticas inclusivas:** Esta categoría busca identificar si las actividades y estrategias implementadas en la brigada fomentan la inclusión o, por el contrario, refuerzan dinámicas de exclusión. También permite evaluar si existen ajustes razonables y adaptaciones adecuadas para la participación de todos los brigadistas.
- **Capacitación y formación del personal:** Se incluyó esta categoría debido a que el nivel de conocimiento del personal administrativo en temas de discapacidad e inclusión es un factor determinante en la calidad de la atención brindada.
- **Adaptación de actividades:** Analizar cómo se diseñan y ajustan las actividades en la brigada, para determinar si realmente están pensadas para atender las necesidades de todos los jóvenes, sin excluir a aquellos con discapacidad.
- **Gestión de conflictos:** Dado que la discriminación puede manifestarse a través de conflictos interpersonales o institucionales, esta categoría permite examinar cómo se manejan las tensiones dentro de la brigada, especialmente en relación con la resolución de problemas vinculados a la inclusión.
- **Accesibilidad física:** Se decidió incluir esta categoría para evaluar si las instalaciones de la brigada cuentan con las condiciones necesarias para garantizar la movilidad y participación de los jóvenes con discapacidad.

Categoría	Definición	Indicadores
Organización	Estructura y eficiencia en la organización de actividades y recursos en INJUVE.	- Distribución del espacio - Programación de actividades y horarios - Disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos
Interacción y comunicación	Calidad de las interacciones y comunicación entre el personal y beneficiarios.	- Interacciones entre el personal y los jóvenes - Apoyo y orientación brindados - Resolución de conflictos comunicativos

Categoría	Definición	Indicadores
Prácticas inclusivas	Grado de participación activa de todos los jóvenes en las actividades, sin importar su discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en actividades - Accesibilidad de las actividades - Políticas y ajustes razonables
Capacitación y formación del personal	Calidad y relevancia de las capacitaciones recibidas por el personal en temas de discapacidad e inclusión.	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de capacitación recibido - Estrategias de inclusión utilizadas - Efectividad percibida de la formación
Adaptación de actividades	Ajustes realizados en las actividades tomando en cuenta las necesidades de los jóvenes en condición de discapacidad .	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones realizadas - Flexibilidad en la ejecución de actividades - Efectividad de las adaptaciones
Gestión de conflictos	Estrategias utilizadas para manejar conflictos entre personal y beneficiarios o entre pares.	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de problemas relacionados con la inclusión - Medidas para garantizar un ambiente seguro y respetuoso
Accesibilidad física	Adecuación de las instalaciones para personas con discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Observaciones sobre la accesibilidad física - Propuestas de mejora para accesibilidad

En suma, las categorías de análisis establecidas permitieron estructurar de forma sistemática la interpretación de la información, alineándose con los objetivos del estudio. A partir de estas categorías, en el siguiente capítulo se describe cómo se diseñaron y aplicaron los instrumentos de recolección de datos, así como los procedimientos seguidos para garantizar la rigurosidad del trabajo de campo.

Capítulo 3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Después, una vez definidos los instrumentos y operacionalizadas las categorías de análisis, se procedió a la recolección de datos en campo. Este proceso involucró la aplicación de las guías de entrevista y la observación participante, con el objetivo de obtener una comprensión profunda de los aspectos psicoeducativos y las formas de discriminación en la Brigada Inclúyeme. A continuación, se describe detalladamente cómo se llevó a cabo la recolección de datos, abordando las estrategias utilizadas para garantizar la rigurosidad y la validez de los resultados obtenidos.

En la investigación se emplearon dos instrumentos: entrevista a profundidad y observación participante. Ambos instrumentos fueron diseñados conforme a los principios éticos de la investigación cualitativa, resguardando la confidencialidad y el anonimato de los participantes. En los siguientes párrafos se detallarán las especificaciones de cada instrumento y los pasos que se siguieron para darles forma.

3.1. Entrevistas a profundidad

Por un lado, la entrevista a profundidad consiste en recolectar datos a través de una conversación detallada y sin estructura rígida entre el entrevistador y el entrevistado. Este método permite explorar en profundidad los pensamientos, sentimientos, creencias y experiencias del entrevistado sobre un tema específico. Según Taylor y Bogdan (1987) "las entrevistas en profundidad son conversaciones cara a cara donde el entrevistador establece un ambiente propicio para que el entrevistado se sienta libre de expresar sus pensamientos de manera abierta" (p. 34).

En este sentido, se dio forma al instrumento tomando como base el procedimiento propuesto por Kvale (2011) para llevar a cabo una entrevista a profundidad:

1. Definición de objetivo: conocer el concepto de discapacidad de madres de familia de brigadistas en condición de discapacidad de INJUVE y su experiencia respecto a la discriminación. Para personal administrativo, el objetivo es indagar en su concepto de discapacidad e identificar actitudes discriminatorias y conocer cuáles han sido las bases para la construcción de sus actividades diarias.
2. Selección de participantes: madres de brigadistas con discapacidad y personal administrativo que trabaja directamente con los mismos.

3. Diseño de entrevista: se eligieron preguntas abiertas y de seguimiento para obtener información más amplia y detallada. 5 preguntas que sirvieron de guía, cada una con 2 preguntas extras que se aplicaban para profundizar en determinados temas y para enfocar la conversación.
4. Invitación y consentimiento: obtener consentimiento informado de los participantes asegurando confidencialidad y uso ético de datos.
5. Programación de entrevista: se estableció día y hora, así como un entorno seguro y privado.
6. Inicio de la entrevista: se realizó el rapport, creando un ambiente de confianza y repasando los puntos establecidos en el consentimiento informado. Se plantearon preguntas muy generales.
7. Desarrollo de la entrevista: se realizaron las preguntas de acuerdo con la guía de entrevista, permitiendo desviaciones naturales que enriquecieron la conversación, y se formularon preguntas adicionales basadas en las respuestas del participante para profundizar en temas importantes.
8. Conclusión de la entrevista: se revisó que todos los temas relevantes hubieran sido cubiertos y se agradece la colaboración del entrevistado.
9. Revisión y transcripción: se verificó que la transcripción reflejara fielmente la conversación y cada uno de los puntos de la entrevista.

Se realizaron un total de 14 entrevistas: 10 con madres de familia y 4 con el personal administrativo. Las entrevistas con el personal administrativo se llevaron a cabo de manera presencial en las instalaciones de INJUVE, en el mes de junio de 2022, específicamente con el personal, se optó por omitir sus nombres para resguardar su identidad. Con madres de familia, las entrevistas fueron realizadas por videollamada en el mes de julio de 2022. Cada entrevista, tanto de personal administrativo, como de madres de familia, se conformó de una pregunta base y dos de seguimiento; las sesiones tuvieron una duración de entre 45 a 60 minutos y se grabaron omitiendo nombres y datos personales, esto, con el consentimiento de los participantes para su posterior análisis.

Durante las entrevistas con las madres de familia, se les preguntó: "¿Cómo ha sido su experiencia general dentro de INJUVE?" Esta pregunta, aunque amplia, ofreció un espacio para que las madres compartieran tanto experiencias positivas como negativas sobre su estancia en el programa, permitiéndoles expresar sus vivencias de manera abierta. Posteriormente, se les planteó la pregunta: "¿Cómo definiría usted la discapacidad?" La formulación de esta pregunta

se eligió para permitir que las madres expresen sus percepciones y experiencias de forma más orgánica, sin la limitación de definiciones o términos técnicos. Dado que, durante las asesorías, se constató que muchas madres no estaban familiarizadas con conceptos o terminologías "oficiales" acerca de la discapacidad, se optó por una pregunta sencilla que facilite la libre expresión de sus vivencias y opiniones. Esta estrategia metodológica se fundamenta en la literatura cualitativa, que recomienda el uso de preguntas abiertas para explorar en profundidad las experiencias personales y generar datos ricos y contextuales (Taylor & Bogdan, 1987). De esta forma, se logra obtener información que refleja de manera fiel la percepción de las madres sobre la discapacidad, la cual es esencial para comprender cómo estas percepciones pueden influir en la forma en que los jóvenes se ven a sí mismos y en su integración en el entorno social.

También se aplicaron preguntas de seguimiento, considerando respuestas ambiguas o para ayudar a las madres a expresar de forma más clara sus perspectivas. Por ejemplo, al preguntar: "¿Ha percibido alguna forma de discriminación hacia su hijo/a dentro de la Brigada Inclúyeme?", se buscó generar un espacio en el que las madres pudieran hablar libremente sobre experiencias negativas. Las respuestas ambiguas se aclararon con preguntas de seguimiento para profundizar en los detalles. Por ello, resultó importante profundizar en las situaciones específicas mencionadas, con el objetivo de obtener un mayor detalle sobre los contextos en las que ocurrió la posible discriminación. Esto permitió entender mejor la naturaleza de los incidentes y las percepciones de las madres sobre esto.

En la siguiente tabla se describen las categorías de análisis de cada pregunta y la forma en que se analizó cada una de ellas:

Categoría	Número de preguntas	Descripción de análisis
Experiencia general en INJUVE	3	Se preguntó sobre la experiencia de los padres respecto a la participación de sus hijos en las actividades en la brigada, la interacción con el personal y las mejoras percibidas en sus hijos durante su estancia en el programa.
Experiencias de exclusión	3	Se indagó si los padres han percibido actitudes discriminatorias hacia sus hijos dentro de la brigada, en qué contexto se dieron, la respuesta de la institución frente a esta problemática y cómo han enfrentado dichas situaciones.
Comunicación institucional	3	Se evaluó la claridad, frecuencia y calidad de la comunicación entre los padres y el personal de la brigada, así como las respuestas ante sus inquietudes y las necesidades expresadas por los padres de familia.
Recomendaciones de mejora	3	Se solicitó a los padres formular sugerencias para mejorar el funcionamiento del programa y la atención a los jóvenes en condición de discapacidad .
Accesibilidad	3	Se abordó la accesibilidad física y comunicativa de las instalaciones y actividades del programa, identificando posibles barreras para los brigadistas en condición de discapacidad, todo esto, desde la perspectiva de las madres de familia.

Por otro lado, en las entrevistas con personal administrativo, se buscó indagar en su percepción personal sobre la discapacidad y cómo esta influye en su trabajo dentro de la brigada. Por tanto las preguntas como: ¿Qué aspectos son importantes cuando trabaja con jóvenes en condición de discapacidad ? o ¿Cómo decide qué actividades hacer cada día en la Brigada Inclúyeme? Se pudo evaluar la forma en que cada miembro del personal se involucra en el trabajo con jóvenes en condición de discapacidad y la experiencia que expresan en sus respuestas.

En la siguiente tabla se describen las categorías de análisis de cada pregunta y la forma en que se analizó cada una de ellas:

Categoría	Número de preguntas	Descripción de análisis
Percepción de la discapacidad	3	Se preguntó sobre la formación y conocimiento del personal sobre la discapacidad y su manejo en el contexto educativo dentro la brigada del INJUVE.
Experiencias de exclusión	3	Se indagó sobre la experiencia y percepción del personal respecto a posibles actitudes discriminatorias, tanto por parte del equipo administrativo como entre los brigadistas y cómo se abordaron.
Bases de actividades diarias	3	Se exploró cómo se diseñan y adaptan las actividades diarias para incluir a los jóvenes brigadistas con diversas discapacidades.
Experiencia general en INJUVE	3	El personal compartió su experiencia sobre los logros y desafíos que han enfrentado dentro de la brigada.
Recomendaciones de mejora	3	Se pidió al personal que expusiera sus sugerencias para mejorar el ambiente inclusivo y las prácticas dentro de la brigada.

Además de las entrevistas, la observación participante permitió complementar los hallazgos mediante el registro directo de interacciones y dinámicas dentro de la Brigada Inclúyeme. A continuación, se describen los procedimientos aplicados y los criterios de análisis utilizados.

3.2. Observación participante

La observación participante implica observar mientras se participa activamente en las actividades propias del grupo que se está investigando. La participación completa en la vida cotidiana de la comunidad permite analizar la realidad social en su conjunto desde una perspectiva holística. Esta modalidad de observación, desarrollada desde la antropología y la sociología, se ha extendido y aplicado actualmente en el ámbito educativo (Bisquerra, 2004, p. 31).

Para esta investigación, se tomó en cuenta la existencia de tres grupos de estudio, por lo tanto, se realizaron 3 observaciones por cada uno de ellos, dando un total de 9 observaciones, con duración de aproximadamente 2 horas cada una, distribuidas entre los meses de julio y agosto de 2022. Esto para comparar la información obtenida de las entrevistas a administrativos y madres de familia. En relación al tema, se diseñó un instrumento de observación siguiendo las directrices propuestas por Taylor y Bogdan (1987) y Valles (2000), asegurando un enfoque sistemático y detallado en la recolección de datos.

En este sentido, se atendieron los pasos siguientes para darle forma al instrumento:

1. Definir objetivos: se identificaron dinámicas, interacciones y procesos que influyen en la inclusión de jóvenes en condición de discapacidad .
2. Diseñar una guía de observación: se crearon ítems y preguntas basadas en las categorías de análisis.
3. Seleccionar el contexto de observación: se eligieron momentos clave dentro del salón de clases (2 horas de observación, desde su llegada al instituto, durante las actividades grupales y previo a su salida).
4. Registrar observaciones detalladas: se realizaron registros en diario de campo, anotando observaciones detalladas de las interacciones, comportamientos o ambiente dentro del salón.
5. Reflexión y análisis de datos: se revisaron las notas para identificar patrones y temas recurrentes y luego, comparar observaciones con entrevistas a profundidad para triangulación.

6. Revisar y ajustar el instrumento: se evaluó que el instrumento resultará útil en la observación, basándose en los ítems y preguntas guía, para efectuar los ajustes pertinentes.
7. Realizar la observación final: se verificó cubrir todas las categorías de análisis y se registrará nueva información relevante.

Estos instrumentos se eligieron con el objetivo de obtener una visión completa y profunda de la situación dentro de INJUVE. Es importante tener en cuenta, que en particular para el estudio de la representación social existen dos tendencias: una de corte estructuralista-cuantitativa y la otra de corte interpretativa-cualitativa. La primera hace uso de instrumentos más cuantitativos para el análisis de la representación social, mientras que la segunda, en la cual se apoyó esta investigación, hace uso de técnicas que ayudan a conocer cómo se generan las ideas a partir de conversaciones, por lo que es una postura interpretativa, más flexible y abierta. (Sampieri, Collado & Lucio, 2003).

De acuerdo con esto, Moscovici (1979) afirma que la representación es generada en un proceso de comunicación y de acción sobre el mundo, es decir, que las representaciones son más comunicativas y no pueden medirse como tal (por ejemplo, asignarle un número). Teniendo en cuenta esto y el contexto de la investigación, se procuró que las técnicas elegidas permitieran describir e interpretar la realidad de los jóvenes en condición de discapacidad de INJUVE, de la forma más clara y cercana a su realidad.

Por su parte, con la observación participante se buscó complementar las entrevistas y lograr un análisis más completo y cercano a la realidad de las prácticas dentro de INJUVE en la Brigada Inclúyeme. Con el objetivo de acotar las observaciones, se definieron las categorías y se detallaron a través de los indicadores, puesto que la observación al ser activa, requiere mayor control de la bitácora.

Además de las entrevistas, se utilizó la observación participante, dentro del salón de clases, único espacio donde se desarrollaban las actividades de la brigada. Esto permitió analizar de forma directa las dinámicas de interacción entre los brigadistas, el personal y madres de familia, así como el desarrollo de las estrategias psicoeducativas. Por medio de la observación, también se pudo identificar cómo el personal de la brigada gestionaba los conflictos entre brigadistas y si las actividades propuestas eran adecuadas a las capacidades de los jóvenes en condición de discapacidad .

Considerando que son tres grupos, se realizaron 3 observaciones por cada uno de ellos, dando un total de 9 observaciones, con duración de aproximadamente 2 horas cada una, distribuidas entre los meses de julio y agosto de 2022. Cabe señalar que la observación fue constante durante el periodo de 2018 a 2022, aunque no fue sistematizada ni contó con un objetivo claro hasta julio y agosto de 2022, cuando se estructuró con un enfoque metodológico específico. Las observaciones se llevaron a cabo durante las actividades diarias de la brigada en las instalaciones del INJUVE. Las situaciones observadas incluían actividades recreativas y asesorías académicas. Cada sesión fue documentada mediante notas de campo detalladas, enfocadas en la organización (distribución del espacio, programación de actividades y horarios), interacción y comunicación (interacciones entre el personal y los jóvenes, apoyo y orientación brindados, resolución de conflictos comunicativos), prácticas inclusivas (participación en actividades, accesibilidad de las actividades y políticas inclusivas), capacitación y formación del personal (nivel de capacitación recibido, estrategias de inclusión utilizadas, efectividad percibida de la formación), adaptación de actividades (adaptaciones realizadas, flexibilidad en la ejecución de actividades, efectividad de las adaptaciones), gestión de conflictos (manejo de problemas relacionados con la inclusión, medidas para garantizar un ambiente seguro y respetuoso) y accesibilidad física (observaciones sobre la accesibilidad física del instituto, propuestas de mejora para accesibilidad, etc.)

El rol de la observadora fue activo, es decir, se interactuaba con los brigadistas y el personal, pero sin intervenir en el desarrollo natural de las actividades. Esto permitió obtener una perspectiva completa de las interacciones entre el personal administrativo, los brigadistas y sus compañeros (Riba Campos, 2023).

En el siguiente cuadro se muestran las categorías de análisis y su descripción correspondiente:

Categoría	Lugar de observación	Descripción de análisis
Organización	Salón de clases	Se observó la organización de las actividades, identificando en ellas aspectos inclusivos y la forma en que se adaptaban a las necesidades de cada joven. Se analizaron los recursos materiales y el espacio físico donde se realizan las actividades.
Interacción y comunicación	Salón de clases	Se observó la interacción entre sí de los brigadistas y con el personal administrativo, si existían barreras en la comunicación. Se evaluó el uso de lenguaje inclusivo y las barreras para los brigadistas con discapacidad auditiva o visual.
Prácticas inclusivas	Salón de clases	Se evaluó que las actividades fomentarán la inclusión de los alumnos, sin importar su tipo de discapacidad. Se analizó si existían barreras físicas o sociales que impidieran la participación de los alumnos.
Capacitación y formación del personal	Salón de clases	Se examinó si el equipo administrativo está adecuadamente formado para promover una educación inclusiva, si las capacitaciones proporcionadas son continuas, especializadas y centradas en el manejo de la diversidad, la adaptación de actividades y la creación de un entorno inclusivo.
Adaptación de actividades	Salón de clases	Se evaluó si las actividades estaban adaptadas a las necesidades de los brigadistas. Se revisó la flexibilidad del personal para modificar y adecuar las actividades según las necesidades del grupo.
Gestión de conflictos	Salón de clases	Se observó la gestión de conflictos entre brigadistas y entre brigadistas y el personal administrativo. Se evaluó si las estrategias utilizadas eran inclusivas y respetuosas de las necesidades de los jóvenes en condición de discapacidad y padres de familia.
Accesibilidad física	Salón de clases	Se evaluó si las instalaciones de la brigada eran accesibles para todos los brigadistas, considerando rampas, elevadores y baños adaptados. Se observó si las barreras físicas limitaban u obstaculizaban la participación de los brigadistas en las actividades.

El diseño y la planificación de los instrumentos permitieron organizar de manera adecuada la recolección de datos y obtener información relevante para los objetivos del estudio. En el capítulo cuatro se expone este proceso, detallando entrevistas, observaciones y los resultados obtenidos, que serán analizados en los apartados siguientes.

Capítulo 4. Proceso de recolección de datos

Este apartado presenta la fase de recolección de datos, con el objetivo de identificar los aspectos psicoeducativos y las formas de discriminación dentro de la Brigada Inclúyeme del INJUVE, durante el periodo de 2018 a 2022, a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección anteriormente descritos. La recolección de datos se organizó en tres secciones: observación participante, entrevistas a padres y madres, y entrevistas al personal administrativo. A continuación, se describirán los datos recolectados de las observaciones y entrevistas.

4.1. Observación Participante

Las observaciones se realizaron en el mes de julio del 2022, enfocándose en las categorías de análisis: organización, interacción y comunicación, prácticas inclusivas, capacitación y formación del personal, adaptación de actividades, gestión de conflictos y problemas, y accesibilidad física. Para garantizar una cobertura equitativa y representativa de los tres grupos de estudio, se planificaron 9 observaciones en total, distribuidas en un periodo de 4 semanas. Durante este periodo, se realizaron 2 días de asesorías por semana (lunes y miércoles). Dado que se pretendía obtener 3 observaciones por grupo, se organizó la agenda de manera que, en cada semana, se asignaran los grupos a los días específicos de asesoría. Esta planificación permitió comparar la información obtenida en distintos momentos y contextos, facilitando así la identificación de patrones y dinámicas en las interacciones, adaptaciones y prácticas inclusivas en la Brigada Inclúyeme. Posteriormente, se realizó un vaciado de la información registrada en las bitácoras, con el propósito de identificar patrones, resumir datos repetitivos y descartar anotaciones incompletas o poco relevantes, producto del contexto dinámico en el que se realizaron las observaciones.

Semana	Lunes (Grupo)	Miércoles (Grupo)
Semana 1	Grupo 1 (Obs.1)	Grupo 2 (Obs. 2)
Semana 2	Grupo 3 (Obs.3)	Grupo 1 (Obs. 4)
Semana 3	Grupo 2 (Obs.5)	Grupo 3 (Obs. 6)
Semana 4	Grupo 1 (Obs.7)	Grupo 2 (Obs. 8)- Grupo 3 (Obs. 9)

En este sentido, a continuación, se muestran algunos de los datos obtenidos durante estas observaciones:

OBSERVACIONES POR DÍA

Grupo 1. Observaciones detalladas

Semana	Día	Observación	Duración	Categoría de Análisis	Observaciones
1	lunes	1	2 horas	Organización, Interacción y Comunicación	<p>-La organización de las actividades no abarca a la totalidad de los jóvenes del grupo (se omiten aquellos con discapacidad intelectual, física y visual).</p> <p>-La distribución de los alumnos se realiza según criterios subjetivos de la coordinadora, y los cambios de grupo son autorizados únicamente por ella.</p> <p>-No se proporciona intérprete de lengua de señas para estudiantes con discapacidad auditiva en ciertas actividades.</p> <p>-La impulsora se limita a dar indicaciones sin generar interacción ni retroalimentación con los alumnos, lo que evidencia una comunicación mínima o nula.</p>
2	miércoles	4	2 horas	Capacitación y Formación del personal, Prácticas Inclusivas	<p>-Se observó que la formación del personal en temas de discapacidad es insuficiente.</p> <p>-Durante las actividades del día algunos miembros del personal mostraron desconocimiento sobre cómo interactuar adecuadamente con los estudiantes con discapacidad intelectual, utilizando lenguaje infantilizado o condescendiente.</p> <p>-Solo la impulsora usa lengua de señas, pero de forma esporádica y sin una metodología clara. Los jóvenes con discapacidad auditiva dependieron de sus compañeros para entender las instrucciones y otros no pudieron entender las instrucciones.</p> <p>-Se observó que el personal administrativo no tenía estrategias para abordar comportamientos derivados de la condición de los brigadistas con discapacidad. Este día, una brigadista con autismo tuvo una crisis sensorial, y en lugar de aplicar técnicas de regulación emocional, una impulsora la retiró del aula sin explicarle la situación, dejándola sola en un pasillo. (Se observó que el estudiante estaba asustado y ansioso por regresar al salón).</p> <p>-Durante una actividad del día, se requería supervisión cercana, se solicitó que nos enfocáramos en brigadistas "que no dieran</p>

					<p>tanto problema". No se les ofreció apoyo para participar en la tarea, lo que generó que varios de ellos permanecieran inactivos durante toda la sesión. (uno de los jóvenes con discapacidad intelectual comenzó a llorar)</p> <p>-A pesar de que la brigada cuenta con material en braille, el personal no lo usa ni lo promueve. Se observó que los brigadistas con discapacidad visual eran los únicos que se esforzaban por acceder a este material sin recibir orientación por parte del personal.</p> <p>-Se me aclaró de forma privada que no interviniera durante las participaciones de la impulsora y coordinadora pues ellas son las que están a cargo de las asesorías.</p>
4	lunes	7	2 horas	<p>Adaptación de Actividades, Gestión de Conflictos y Accesibilidad Física</p>	<p>-Las actividades del día no están adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad.</p> <p>-Se dio la indicación de leer un cuento y luego desarrollar una mini obra, lo cual está fuera del plan del día.</p> <p>-No existe una disposición para realizar adecuaciones o cambios en las actividades, pese a que los guías presentan recomendaciones; la selección de actividades se efectúa de manera aleatoria por la coordinadora y la impulsora.</p>

Después de completar las observaciones en el Grupo 1, se procedió a aplicar el mismo proceso en el Grupo 2, asegurando la consistencia en el análisis de las mismas categorías, lo cual permitió comparar las dinámicas de ambos grupos y observar similitudes y diferencias en la interacción y desarrollo de las actividades.

Semana	Día	Observación	Duración	Categoría de Análisis	Observaciones
1	miércoles	2	2 horas	Organización, Inclusión, Interacción y Comunicación	<p>-La sesión fue conducida por una generadora, quien implementó actividades no planificadas (por ejemplo, la elaboración de carteles con el nombre de la brigada) que no estaban contempladas en el plan del día.</p> <p>-No se siguieron las recomendaciones de los guías sobre adecuaciones en las actividades, ya que la generadora fue quien dirigió la sesión.</p> <p>-No se notificó previamente a los guías sobre el rol de la generadora para esa sesión.</p> <p>-Se observó que algunas generadoras imitan y se burlan de los alumnos con problemas de lenguaje.</p> <p>-Se evidencia que, en ciertos momentos, los jóvenes se apoyan mutuamente y se comunican de forma amable, lo que contrasta con la actuación de algunos miembros del personal.</p>
3	lunes	5	2 horas	Adaptación de Actividades, Capacitación del Personal	<p>-Durante una actividad destinada a la creación de un marco para fotos, cinco alumnos no pudieron participar debido a la falta de material disponible y la imposibilidad de adquirirlo en el momento.</p> <p>-Las impulsoras optaron por retirar a los alumnos que no alcanzaron material, a la oficina principal y comunicarse con sus madres, en lugar de buscar una solución de adaptación en el aula (los jóvenes se mostraba retraídos y se escondían detrás de sus madres cuando la coordinadora hablaba).</p> <p>-Sugerí dar otra actividad, pero se me indicó que debía apoyar a los jóvenes que sí alcanzaron material.</p> <p>-Se me solicitó apoyar a la impulsora en las actividades del día, sin intervenir pues no era correcto desautorizarla.</p>

4	miércoles	8	2 horas	Gestión de Conflictos, Prácticas Inclusivas y Accesibilidad Física	<p>-Se identificó que el elevador no funciona; los alumnos deben subir por las escaleras, lo que representa un problema de accesibilidad.</p> <p>-Una alumna que utiliza silla de ruedas tuvo que solicitar ayuda de policías y otros brigadistas para subir hasta el tercer piso.</p> <p>-Se observó que un alumno con discapacidad intelectual experimentó una crisis y, al negarse a tomar asiento, fue retirado del salón y se le solicitó a su madre que lo recogiera.</p> <p>-Sugeri darle tiempo para autorregularse y me recordaron que "no trabajamos con gente difícil".</p>
---	-----------	---	---------	--	--

Una vez concluidas las observaciones en el Grupo 2, se continuó con el Grupo 3, manteniendo los mismos criterios de análisis. Esto permitió explorar cómo se implementaban las estrategias de inclusión y adaptación en distintos contextos y grupos dentro de la brigada.

Semana	Día	Observación	Duración	Categoría de Análisis	Observaciones
2	lunes	3	2 horas	Interacción y Comunicación, Prácticas Inclusivas	<p>-La coordinadora instruyó a llamar a las madres de los jóvenes que no trajeron material, sin ofrecer una explicación clara sobre la decisión de sacarlos del salón.</p> <p>-Los jóvenes se mostraron visiblemente asustados cuando fueron retirados del salón y preguntaron a dónde los llevaban.</p> <p>-Se ordenó a los guías otorgar un día libre de actividades a los jóvenes con discapacidad visual, considerando que habían participado en actividades institucionales el día anterior.</p> <p>-Se solicitó a los guías incluir a una joven con autismo en un grupo diferente, ya que se consideró que "no encajaba" en el grupo 3.</p> <p>-Una madre acudió a la dirección sin previo aviso para tratar un tema relacionado con su hijo; tras la intervención, se informó que el alumno sería dado de baja, argumentando que la madre era problemática.</p> <p>-La impulsora mostró empatía al interactuar de manera cercana con un alumno con discapacidad visual durante el almuerzo.</p> <p>-La coordinadora realizó visitas a los salones para observar y tomar fotos con los jóvenes, conversó un poco y se retiró.</p> <p>-Se solicitó dejar la misma actividad para todos, que fuera algo rápido y sencillo.</p>
3	miércoles	6	2 horas	Adaptación de Actividades, Capacitación del Personal	<p>-Ante la falta de materiales (pegamento y tijeras), la impulsora instruyó a los guías a distribuir un cuento y una hoja para dibujar a cada alumno.</p> <p>-Solicite los expedientes de dos alumnos nuevos, pero se me negó el acceso.</p> <p>-Se indicó a los guías que los jóvenes del grupo 3 estarían dedicados a ensayar para el concierto de lengua de señas, por lo que se destinó el total de la sesión de asesoría a este fin.</p> <p>-Solicite una reunión para hablar de ajustes en las actividades y sobre la participación de los psicólogos educativos en la brigada, pero no hubo respuesta, se me indicó que la junta sería hasta que lo indicara la directora de INJUVE,</p> <p>-Se observó que solo una generadora poseía conocimientos de lengua de señas mexicana, y su participación en las asesorías fue nula o esporádica.</p>
4	miércoles	9	2 horas	Accesibilidad Física, Gestión de Conflictos	<p>-El elevador no sirve y un policía debió subir a una alumna que usa silla de ruedas y llevarla a la salida.</p>

					-La coordinadora solicitó que una alumna con autismo sea mantenida en la esquina del salón, para que no golpee a nadie o en caso de una crisis no perturbe a los demás.
--	--	--	--	--	---

Si bien las observaciones realizadas proporcionaron un panorama bastante claro sobre las dinámicas cotidianas de la Brigada Inclúyeme, y nos permitieron identificar aspectos vinculados con la inclusión, discriminación, la interacciones entre brigadistas y el personal administrativo, es importante complementar estos datos con las entrevistas a profundidad. A través de estas entrevistas, se profundizó en aspectos relacionados con experiencias y percepciones subjetivas de los padres. Además, las entrevistas brindaron un acercamiento más íntimo y detallado de las experiencias y desafíos de los jóvenes dentro de la brigada.

Así pues, en el siguiente apartado expondremos los datos obtenidos de las entrevistas a madres de familia y al personal administrativo de la Brigada Inclúyeme de INJUVE.

4.2. Entrevistas a profundidad con madres de familia

Se llevaron a cabo 10 entrevistas a profundidad con madres de familia las entrevistas fueron realizadas por videollamada en el mes de julio de 2022. Las 10 entrevistas tuvieron una duración de 40 a 60 minutos cada una. El objetivo de estas entrevistas fue obtener información

cualitativa sobre las experiencias y percepciones de estos actores en relación con los aspectos psicoeducativos y las formas de discriminación presentes en la Brigada Inclúyeme, explorando sus experiencias y perspectivas sobre la inclusión y la discriminación.

En este sentido, para asegurar la integridad y validez de los datos obtenidos, se grabaron todas las entrevistas. Cabe destacar que, por solicitud expresa de los participantes, los audios fueron resguardados de manera estrictamente confidencial y se ha garantizado su anonimato. Si bien el protocolo de investigación requiere la transcripción de las entrevistas para su posterior análisis, en esta etapa se optó por mantener la integridad de las grabaciones como evidencia primaria, dado que contienen la totalidad de las experiencias expresadas por los participantes. La transcripción se realizará siguiendo las pautas éticas y metodológicas establecidas, lo que permitirá corroborar y profundizar en los hallazgos presentados en este informe sin comprometer la privacidad de los participantes.

Las entrevistas a madres de familia se realizaron enfocándose en las siguientes categorías de análisis: experiencia general en INJUVE, experiencias de exclusión, comunicación institucional, recomendaciones de mejora y accesibilidad. A continuación, se presenta un resumen de los datos agrupados por categorías clave:

1. Experiencia general en INJUVE

Tendencias comunes:

La mayoría de las madres destacó que uno de los principales beneficios de la brigada fue la convivencia entre jóvenes en condición de discapacidad, lo cual resultó muy positivo para el desarrollo social de sus hijos. Sin embargo, varias madres consideraron que la experiencia fue incompleta, señalando que hubo expulsiones masivas sin explicación y falta de información sobre los avances de sus hijos. Algunas madres expresaron:

- "Nunca me decían qué pasaba, yo preguntaba, pero siempre decían que todo estaba bien."
- "Un día solo me dijeron que ya no había sido seleccionado por motivos de antigüedad, pero para mi hijo era el primer año en INJUVE."
- "La verdad nunca me dijeron nada, pero por como trataron a mi niño, yo siento que fue porque no querían atenderlo"

Síntesis de respuestas:

Aunque algunas madres tuvieron experiencias satisfactorias en términos de inclusión y reconocimiento, otras reportaron que la falta de comunicación y las expulsiones inesperadas generaron sentimientos de frustración e incompletitud en la experiencia de sus hijos.

2. Experiencias de Exclusión

Tendencias comunes:

Varios padres reportaron incidentes que colocaron a sus hijos en condición de discriminación, tanto por parte del personal como de otros brigadistas. Las madres mencionaron actitudes despectivas y burlas de algunos generadores hacia los jóvenes por su forma de hablar o características físicas. Algunas madres expresaron:

- "Mi hijo me dio a entender que la generadora se reía de él. Un día simplemente ya no quería ir y lloraba cuando lo obligaba. El me miraba y trataba de acusarla y ella se hacia la que no entendía"
- "Se rieron de él cuando no pudo decir bien discapacidad y eso me lo dijo la mamá de una niña de la brigada, la niña lo cuidaba mucho y se fijó de cómo se reían de mi hijo. El no quería entrar cuando la maestra esa salía por él, por eso yo creo que si era verdad que me lo discriminaban"
- "A mi me dijo una mamá que entro a hablar con la coordinadora, que vio a mi hijo sentado en una esquina solo, yo no creo que eso este bien, eso es discriminación, yo digo"

Síntesis de respuestas:

Las madres coincidieron en que ciertos comportamientos discriminatorios de las generadoras afectaron profundamente la experiencia de sus hijos, llevando incluso a algunos a negarse a continuar en la brigada.

3. Comunicación institucional

Tendencias comunes:

Las madres reportaron que la comunicación con INJUVE era insuficiente y confusa. La mayoría expresó que no recibieron información regular sobre el progreso de sus hijos y que no se les notificó cuando fueron dados de baja del programa. Algunas madres expresaron:

- "No me siento bienvenida en las instalaciones de INJUVE, el personal no habla con nosotros. La verdad son muy cortantes"
- "Nunca nos informaron por qué mi hijo ya no seguía en el programa, solo lo eliminaron del grupo de WhatsApp. Pensé que iban a dejar que se despidiera pero ni eso"
- "Yo preguntaba pero la coordinadora era bien grosera, rápido se metía y me decía que todo estaba en el cuaderno"

Síntesis de respuestas:

La falta de información y la exclusión en la toma de decisiones dejaron a las madres en una posición de incertidumbre y desconfianza hacia el personal del INJUVE.

4. Recomendaciones de mejora

Tendencias comunes:

Las madres sugirieron que el personal del INJUVE, particularmente los generadores, debería recibir más formación en temas de inclusión y diversidad. También recomendaron ampliar el acceso para que más jóvenes en condición de discapacidad puedan integrarse a la brigada. Algunas madres expresaron:

- "Yo creo que hay generadores que deberían prepararse más y otras que no deberían seguir ahí. Hay muchas que discriminan y eso que la brigada es para lo contrario"
- "Deberían dejar que más jóvenes entren a la brigada, muchos necesitan este apoyo."
- "Yo creo que hay muchas cosas buenas y que se pueden hacer, pero para empezar que las muchachas estén preparadas, porque no saben como tratar a los muchachos"

Síntesis de respuestas:

Las madres coincidieron en que el programa tiene un potencial positivo, pero urge una mejor capacitación del personal y una mayor apertura para que más jóvenes se beneficien de las actividades ofrecidas.

5. Accesibilidad

Tendencias comunes:

Las madres resaltaron las barreras físicas dentro del edificio, como la falta de rampas y el elevador que no está en función desde 2020, lo cual dificultaba el acceso a las instalaciones para jóvenes en silla de ruedas. Algunas madres expresaron:

- "Ojalá pongan a funcionar los elevadores porque es imposible subir con la silla."
- "Nosotras tenemos que cargar a los jóvenes en las escaleras porque no hay rampas."
- "La verdad el elevador ya deberían arreglarlo, a mi me da pena ver como los muchachos en silla de ruedas no pueden ni subir"

Síntesis de respuestas:

La inaccesibilidad física fue un problema constante, afectando tanto a los jóvenes como a sus madres, quienes señalaron la necesidad urgente de mejorar las infraestructuras para facilitar el acceso de jóvenes en condición de discapacidad física.

Luego de analizar las experiencias compartidas por las madres de familia, se puede apreciar la complejidad de la dinámica entre los estudiantes, sus familias y el personal de la Brigada Inclúyeme. A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en las entrevistas a profundidad realizadas con el personal administrativo del INJUVE, quienes compartieron sus perspectivas sobre temas clave como el concepto de discapacidad, la discriminación, las actividades diarias y sus recomendaciones para mejorar el programa.

4.3. Entrevistas a profundidad a personal administrativo

Se llevaron a cabo cuatro entrevistas con personal administrativo, con una duración de 40 a 60 min cada una. Las 4 entrevistas se realizaron de manera presencial en las instalaciones de INJUVE en el mes de junio de 2022, y se enfocaron en las siguientes categorías de análisis: percepción de discapacidad, experiencias de exclusión, bases de actividades diarias, experiencia general en INJUVE y recomendaciones de mejora.

De la misma manera que en las entrevistas con padres de familia, para asegurar la integridad y validez de los datos obtenidos, se grabaron todas las entrevistas a profundidad realizadas al personal administrativo. Cabe destacar que, por solicitud expresa de los participantes, los audios fueron resguardados de manera estrictamente confidencial y se ha garantizado su anonimato. Si bien el protocolo de investigación requiere la transcripción de las entrevistas para su posterior análisis, en esta etapa se optó por mantener la integridad de las grabaciones como evidencia primaria, dado que contienen la totalidad de las experiencias y matices expresados por los participantes. La transcripción se realizó siguiendo las pautas éticas y metodológicas establecidas, lo que permitió corroborar y profundizar en los hallazgos presentados en este informe sin comprometer la privacidad de los participantes.

A continuación, se presenta un resumen de los datos obtenidos:

Categoría de análisis	Datos recolectados a personal administrativo
Percepción de la discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> - “La sociedad es quien hace discapacitadas a las personas.” (coordinadora) - “La discapacidad es un estilo de vida” (impulsora) - “No sé cómo explicarlo, para mí son personas como nosotros.” (generadora) - “Son seres muy nobles y que no tienen malicia, con una sonrisa mejoran mi día.” (generadora)
Experiencias de exclusión	<ul style="list-style-type: none"> - “En la brigada los que más discriminan son las mamás, siempre que hay alguna situación de esas, es porque alguna de ellas está involucrada.” (coordinadora) - “En la brigada nos esforzamos porque todos se sientan incluidos, nunca he visto que nadie discrimine a nadie, todos son muy nobles.” (impulsora) - “Siempre les hacemos énfasis en que esas actitudes no están permitidas aquí y yo creo que lo entienden.” (generadora) - “Por eso recalcamos que las madres deben mantenerse al margen de las actividades de brigada, porque cuando intervienen a veces entorpecen lo que nosotros queremos lograr con sus hijos. Eso muchas veces no lo entienden.” (generadora)

Categoría de análisis	Datos recolectados a personal administrativo
Bases de actividades diarias	<ul style="list-style-type: none"> - “Se toman en cuenta los comentarios de los guías para crear las actividades pues son ellos los que están todo el día con los chicos, pero hay actividades institucionales que debemos cubrir.” (coordinadora) - “Como sabes, las actividades diarias dependen del plan anual del instituto y de los recursos que destinan a la brigada, no tenemos control en eso.” (impulsora) - “Para empezar hay que tener claro que no somos una escuela, pero tenemos psicólogos educativos que nos apoyan al dar actividades conforme a las necesidades de los chicos y sustentar nuestra existencia como brigada. A veces tenemos que meter mano para quitar o poner cosas que como titulares no nos convencen, pero siempre pensando en los jóvenes”. (generadora) - “A veces las actividades dependen del ánimo de los jóvenes, no siempre están dispuestos.” (generadora)
Experiencia general en INJUVE	<ul style="list-style-type: none"> - “La experiencia ha sido gratificante y también desafiante, pues siempre hay limitantes por todos lados. Lo gratificante llega cuando un chico agradece tu trabajo.” (coordinadora) - Yo veo que hasta ahora las experiencias son buenas, tomando en cuenta que hay aún muchas cosas por cambiar, finalmente los chicos vienen con gusto.” (impulsora) - “Ha sido muy gratificante, pues nadie está exento de tener una discapacidad, ellos me hicieron ver la vida diferente.” (generadora) - “Las experiencias creo que han sido agritudulces, pero en general mi experiencia ha sido buena, disfruto mucho venir aquí”.
Recomendaciones de mejora	<ul style="list-style-type: none"> - “Más presupuesto para la brigada, eso resolvería muchos problemas.” (coordinadora) - “Ojalá nos dieran más recursos, mira en la oficina y mira el salón que tenemos, qué más quisiéramos que sillas nuevas y escritorios.” (impulsora) - “Que haya más oportunidades de acceso para jóvenes en condición de discapacidad (ríe) Bueno a lo mejor no tantos.” (generadora) - “Que nos capaciten con otros cursos porque los que nos dan son muy aburridos.” (generadora)

Después de la recolección de datos tanto de las observaciones participantes como de las entrevistas a profundidad, se obtuvo una visión clara de las dinámicas, retos y oportunidades dentro de la Brigada Inclúyeme. No obstante, para garantizar la veracidad y transparencia del proceso de recolección de datos, se creó un archivo digital con evidencia documental complementaria, que incluye transcripciones de entrevistas, fragmentos de bitácoras y registros de campo. Por razones éticas y de confidencialidad, este material está disponible bajo solicitud controlada.

En el siguiente capítulo, se analizarán estos datos, tomando como base el marco teórico y los objetivos planteados, identificando así, las áreas de mejora y las implicaciones que tienen estos resultados en el impulso de una educación inclusiva y libre de discriminación para los jóvenes en condición de discapacidad en la Brigada Inclúyeme de INJUVE.

Capítulo 5. Interpretación de resultados

En este capítulo se analizan los hallazgos obtenidos a partir de las observaciones participantes realizadas en la Brigada Inclúyeme, así como las entrevistas a profundidad con madres de familia y personal administrativo. La discusión se centra en identificar los principales retos relacionados con la inclusión educativa y las formas de discriminación que colocan a los jóvenes en condición de discriminación dentro del programa.

Al mismo tiempo, se reflexiona sobre las dinámicas observadas en la implementación de prácticas inclusivas, así como el impacto que tienen las actitudes y acciones del personal en la participación de los estudiantes. Asimismo, se examinan las dinámicas de exclusión, el papel de la comunicación dentro del entorno educativo, la gestión de conflictos observada en el personal y la efectividad de las mismas, igualmente se aborda la accesibilidad física del instituto (ajustes razonables), tomando en cuenta la población con discapacidad física que acude a las actividades y la manera en que los estigmas y representaciones sociales perpetúan la condición de discriminación en la que se encuentra parte de la población participante dentro de INJUVE.

A lo largo del capítulo, se emplean teorías sobre inclusión educativa, el estigma y los prejuicios, la discriminación, así como la teoría de las representaciones sociales y la teoría de la identidad, para contextualizar los datos obtenidos y ofrecer un marco de análisis que permita comprender mejor los aspectos psicoeducativos y las formas de discriminación presentes en la Brigada Inclúyeme. De esta manera, la discusión busca aportar elementos que puedan contribuir al fortalecimiento de las políticas y prácticas inclusivas en programas dirigidos a jóvenes en condición de discapacidad .

La identificación y medición de la discriminación, así como de los prejuicios, estereotipos y estigmas, en el contexto de la Brigada Inclúyeme se llevó a cabo mediante la comparación de los datos obtenidos a través de la observación participante y las entrevistas a profundidad. En las observaciones se registraron comportamientos y situaciones (por ejemplo, la falta de adecuaciones en las actividades, la asignación arbitraria de los jóvenes a grupos, y actitudes despectivas del personal) que permiten inferir la presencia de prácticas discriminatorias. Estas evidencias se complementaron con los testimonios de madres y del personal administrativo, quienes describieron incidentes de trato desigual y exclusión. De esta forma, se determina como discriminación conductas o políticas que restringen la participación de los jóvenes en condición de discapacidad, colocándolos en una condición de discriminación

estructural, en relación con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) y la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en México (LGIPD, 2011).

Asimismo, para analizar los prejuicios, estereotipos y estigmas se evaluó tanto la manera en que estos se manifiestan en las interacciones cotidianas (por ejemplo, mediante comentarios que resultan denigrantes o que infantilizan) como la percepción que los propios actores involucrados tienen de sí mismos. Esta evaluación se fundamentó en las teorías de Goffman (2016), Corrigan y Watson (2004) y González (1999). De esta forma, se pudo cuantificar cualitativamente la frecuencia y la naturaleza de estas manifestaciones, permitiéndonos compararlas entre los distintos grupos observados y evidenciar la existencia de barreras que limitan la inclusión en el ámbito educativo.

5.1. Observación Participante

Organización: la observación participante reveló aspectos cruciales respecto a la organización interna de la brigada, se identificó que no existe un estándar inclusivo consistente en la planificación e implementación de las actividades. De la misma manera, la asignación de los jóvenes a los distintos grupos de trabajo fue realizada según el criterio de la coordinadora, sin considerar adecuadamente las necesidades y capacidades individuales de los jóvenes. Además, las actividades carecían de un orden que respondiera al progreso o a las necesidades específicas de los jóvenes, ya que se seleccionaban de manera aleatoria. Por su parte, las adecuaciones sugeridas por los guías rara vez eran autorizadas, y sus recomendaciones a menudo no eran tomadas en cuenta en la organización de las actividades, lo que limitaba la posibilidad de ajustes inclusivos en las dinámicas de la brigada.

Este conjunto de situaciones observadas dentro de INJUVE, no solo aumentan la exclusión de los jóvenes en condición de discapacidad, Moral Cabrero (2021) sostiene que esta situación también implica la negación de oportunidades para tener una vida digna, por lo tanto, bajo condiciones excluyentes, la vida de una persona se reduce prematuramente, es complicada, dolorosa y nociva. El autor afirma, que existe una relación directa entre la discapacidad y la exclusión, misma que se sostiene aún de patrones sociales y culturales arraigados, estereotipos e ideas preconcebidas sobre la discapacidad, que siguen siendo negativas en la mayoría de los casos. Aunque la exclusión no es exclusiva de la población de INJUVE, estas ideas y actitudes que los jóvenes y el personal tienen en su vida cotidiana influyen en el ambiente dentro de la brigada. Estas dinámicas de convivencia se refuerzan y perpetúan en el instituto, lo que

eventualmente lleva a que la exclusión sea normalizada tanto entre los brigadistas como entre el personal.

En la misma línea, la negativa observada en la coordinadora a permitir adecuaciones sugeridas por los guías, y el hecho de que sus recomendaciones fueran raramente tomadas en cuenta, refuerza los patrones de exclusión mencionados. Al respecto, Ainscow, Booth y Dyson (2006) sostienen que la inclusión educativa es un proceso continuo, clave para identificar y eliminar barreras que dificultan el aprendizaje y la participación, por esto resulta relevante para entender las observaciones dentro de la brigada. Las actitudes de la coordinadora respecto a las sugerencias de los guías, priva a los jóvenes en condición de discapacidad de los ajustes inclusivos necesarios para facilitar su participación plena, contrario al principio fundamental de la inclusión educativa que no solo busca la integración física, sino la participación activa y el éxito académico de todos los estudiantes. Este tipo de prácticas perpetúa barreras en lugar de eliminarlas, dificultando la creación de un entorno verdaderamente inclusivo en la brigada.

Tomando en cuenta lo anterior, resulta conveniente retomar lo que Fernández Blázquez y Echeita Sarrionandia (2022) afirman respecto a los agentes de cambio dentro de las escuelas. El liderazgo que deben asumir profesores y todo el que esté involucrado en los procesos educativos dentro y fuera del aula, desempeña un papel fundamental en la creación de las condiciones necesarias para que el proceso de cambio pueda comenzar y sostenerse en el tiempo. Por tanto, el proceder de la coordinadora respecto a la organización de las actividades de la brigada, evidencian la falta de conciencia sobre la importancia del trabajo realizado con jóvenes en condición de discapacidad y las implicaciones positivas y negativas que puede tener en ellos.

Interacción y comunicación: en las observaciones se identificó una carencia de intérpretes de lengua de señas durante las actividades, lo que dificulta y limita la comunicación a estudiantes con discapacidad auditiva. Se identificó también lenguaje condescendiente y sarcástico por parte del personal al comunicarse con madres de familia y estudiantes.

Al respecto, el autor Díaz (2005) argumenta que la escuela tradicional tiende a minimizar la gravedad de las agresiones y a tratar la diversidad como si no existiera y en este contexto, la diferencia, ya sea por discapacidad u otras características, aumenta la probabilidad de que ciertos alumnos sean colocados en condición de discriminación por parte de sus compañeros o del personal, lo que coincide con lo observado sobre el trato despectivo en la Brigada. La imitación y las burlas observadas por parte de algunos miembros del personal

refuerzan este patrón de exclusión y acoso escolar, en el que las diferencias se vuelven un motivo para marginar a los estudiantes con discapacidades.

Esta situación también puede analizarse desde los postulados Corrigan y Watson (2004) respecto a la teoría del estigma. Esto se refleja en las conductas discriminatorias observadas, como la preferencia por castigos, el aislamiento de estudiantes con discapacidades severas y el favoritismo expresado por el personal hacia algunos jóvenes. Finalmente, el autoritarismo por parte del personal ante los conflictos con las madres, expresados mediante amenazas de expulsión o limitando la comunicación, refuerza un entorno que no solo carece de inclusión, sino que fomenta los estigmas sobre la discapacidad.

También, según Díaz (2005), la falta de respuesta adecuada por parte de la escuela tradicional a la diversidad actúa como un refuerzo implícito a los agresores, lo que en este caso puede observarse en la conducta del personal al ridiculizar a los estudiantes con problemas de lenguaje. Este trato no solo normaliza la discriminación, sino que también desempodera a los estudiantes, limitando su capacidad para desarrollar una autoestima positiva y para participar plenamente en el programa. De igual forma, la amenaza de expulsión ante conflictos con las madres y la formas en que el personal se comunica con ellas, refuerza un enfoque disciplinario inadecuado y autoritario, en lugar de implementar prácticas inclusivas y mediadoras, se evidencia una falta de empatía y una perpetuación de estigmas hacia la discapacidad (Goffman, 2006, p.87).

Asimismo, la falta de comunicación entre el personal administrativo, los estudiantes y sus familias, expresada en la prohibición de informar a las madres sobre las actividades, refuerza las representaciones sociales excluyentes descritas por Moscovici (1979). La invisibilización de las madres y estudiantes dentro del proceso educativo de sus hijos, fomenta y mantiene una representación social en la que las personas en condición de discapacidad y sus familias quedan relegadas a una posición de pasividad, sin voz en las decisiones que afectan directamente su experiencia educativa.

No obstante, también se observan actitudes positivas de apoyo mutuo entre los estudiantes, lo cual es un indicio del potencial inclusivo que puede existir en la brigada, como señala Aristizábal Gómez (2021) en su modelo de la diversidad. Este modelo valora las diferencias como un enriquecimiento del entorno social, y en este contexto, la colaboración entre los jóvenes promueve un ambiente inclusivo donde las diferencias son aceptadas y

apreciadas, construyendo un entorno inclusivo donde cada joven, sin importar su condición, es capaz de compartir sus conocimientos y construir nuevos de mano de sus compañeros.

Prácticas Inclusivas: los datos de la observación participante revelaron una serie de barreras que obstaculizan el desarrollo de una educación inclusiva en la Brigada Inclúyeme. Las actividades, en lugar de estar diseñadas para ser accesibles para todos los jóvenes en condición de discapacidad, sólo consideran a aquellos que empatizan más con el personal, lo que indica que la inclusión no es un principio central, sino algo que se condiciona a la percepción y afinidad personal. Además, la inclusión depende en gran medida del tipo de discapacidad que presenta el estudiante. Por ejemplo, aquellos con discapacidades más severas enfrentan una mayor exclusión.

Estas observaciones pueden sustentarse con los principios de la educación inclusiva planteados por Celemin et. al (2016). La exclusión de jóvenes en condición de discapacidad es más severa y la falta de actividades diseñadas para ser accesibles a todos los estudiantes revelan una falla en la implementación del principio de accesibilidad, que debe garantizar que los entornos y servicios puedan ser utilizados por todas las personas, independientemente de sus capacidades.

Asimismo, la inclusión que se condiciona a la afinidad personal y a la percepción del personal también indica una ausencia del principio de equidad, que desde esta perspectiva, se define como la necesidad de proporcionar los apoyos necesarios para asegurar condiciones igualitarias y dignas para todos los estudiantes. Esta falta de equidad se traduce en que algunos jóvenes, especialmente aquellos con discapacidades severas, enfrentan una mayor exclusión y reciben menos apoyo en las actividades de la brigada.

Por otra parte, el principio de flexibilidad, que implica la revisión constante y la adaptación de estrategias para eliminar barreras (ajustes razonables), no se está aplicando de manera efectiva, ya que las actividades no se adaptan a las necesidades individuales de los jóvenes en condición de discapacidad. Esta situación va en contra de lo que el autor propone, que la educación inclusiva debe ser el eje central de las escuelas y centros educativos.

Luego, la falta de participación equitativa de los estudiantes en las actividades también va en contra del principio de participación, de acuerdo con Celemin et al. (2016) este debe

integrar a todos los actores en las decisiones y fomentar un ambiente democrático que considere a todos los estudiantes, sin importar su nivel de discapacidad.

Igualmente, este tipo de prácticas en la categoría de inclusión, coinciden con lo que señala Echeita (2015), quien advierte que la verdadera inclusión no solo se debe centrar en realizar ajustes superficiales, sino en un cambio profundo en la mentalidad y los valores de todos los agentes educativos. El autor señala que, en la mente de estos agentes, incluidas figuras como el profesorado, orientadores y administrativos, se han construido formas de entender la diversidad que han llevado a prácticas educativas que, lejos de ser inclusivas, resultan excluyentes, ya sea a través de la segregación o la marginación de ciertos estudiantes. Lo anterior, se refleja en los hallazgos de la Brigada Inclúyeme, donde los estudiantes son separados y distribuidos de acuerdo con su nivel de discapacidad y las actitudes del personal administrativo hacia padres de familia y estudiantes, las expulsiones y las burlas, refuerzan la exclusión y reducen su participación en las actividades diarias dentro de la brigada.

Capacitación y formación del personal: respecto a esta categoría, las observaciones evidencian que el equipo de la Brigada Inclúyeme no cuenta con la formación adecuada en temas de discapacidad e inclusión. Las capacitaciones ofrecidas no están alineadas con las necesidades de la brigada ni con las realidades que enfrentan los estudiantes con discapacidad. Además, se observó una falta de interés por parte del personal en participar activamente en dichas capacitaciones, que catalogan de aburridas, lo que agrava la situación. Esta falta de capacitación impacta negativamente en la calidad de la atención y el apoyo que reciben los estudiantes con discapacidad.

Este hallazgo coincide con lo que plantea UNICEF (s.f), señalan que cuando el personal docente y educativo está capacitado para incluir a estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, mejora tanto el nivel como la calidad del aprendizaje para toda la población, no solo para los estudiantes con discapacidad. La formación adecuada fomenta una mayor conciencia de las capacidades de los estudiantes, creando un entorno educativo más inclusivo, donde tanto los educadores como los estudiantes pueden aprender mutuamente y desarrollar prácticas más adaptadas a la diversidad.

Sin embargo, en la Brigada Inclúyeme, la falta de interés por las capacitaciones y la ausencia de formación específica en temas de discapacidad y educación inclusiva, genera un entorno donde las barreras estructurales y actitudinales impiden el progreso de los estudiantes con discapacidad. Según la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (2021),

los docentes juegan un rol clave en la transformación hacia comunidades educativas inclusivas, pero para ello deben tener altas expectativas y un enfoque en las fortalezas de todos los estudiantes. No obstante, la falta de formación en la brigada refuerza la tendencia a percibir a los estudiantes desde sus "déficits" en lugar de sus fortalezas, lo que limita las posibilidades de inclusión real dentro de la brigada.

Asimismo, la carencia de medidas de accesibilidad y la falta de implementación de apoyos adecuados en las aulas y actividades refleja la falta de preparación del personal para enseñar en un entorno diverso. Como menciona la Red Regional, se deben prever diferentes formas de acceso al conocimiento y múltiples formas de enseñar para garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus capacidades, puedan aprender y socializar en igualdad de condiciones. En la Brigada, la formación inadecuada del personal resulta en una falta de conciencia y acción sobre estos puntos cruciales.

Adaptación de actividades: Las observaciones en la Brigada Inclúyeme indican que las actividades no se adaptan de manera sistemática a las necesidades específicas de los jóvenes en condición de discapacidad. Se registró que las actividades se seleccionan de forma arbitraria y se priorizan aquellas de carácter institucional, sin considerar las recomendaciones de los psicólogos educativos, lo que evidencia la falta de modificaciones planificadas. Esta carencia se traduce en la ausencia de ajustes razonables, es decir, las adaptaciones en materiales, metodologías y en la organización de las actividades que permitirían eliminar barreras y facilitar la participación equitativa.

Al respecto, Vila-Merino et al. (2024) sostienen que las dificultades de aprendizaje no son inherentes a la persona, sino que dependen del contexto y de las ayudas educativas proporcionadas; de ahí que la no implementación de estos ajustes contradice la obligación del entorno educativo de garantizar un acceso equitativo, conforme a lo estipulado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006, art. 24) y la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD, 2011, art. 9).

Teniendo en cuenta las observaciones, conviene retomar lo mencionado por Caparrós Martín et al. (2021), quienes afirman que la inclusión educativa no es negociable y todos los estudiantes tienen el derecho de participar plenamente en las actividades escolares. Al observar que cinco estudiantes no pudieron realizar la actividad por falta de material y que no hubo

adaptaciones significativas para remediarlo, queda claro que la brigada no está cumpliendo con este principio de inclusión. Las actividades deben diseñarse para que todos los estudiantes puedan participar, independientemente de su situación económica o sus capacidades físicas, asegurando un acceso equitativo.

Gestión de conflictos: la gestión de conflictos dentro de estos centros plantea otro desafío significativo. Los estudiantes que presentan problemas de conducta no son gestionados de manera inclusiva, ya que no existe claridad por parte del personal sobre cómo abordar los conflictos. Según Booth y Ainscow (2015), la separación de los estudiantes por razones disciplinarias refuerza procesos de exclusión. En este caso, la práctica de cambiar a los estudiantes conflictivos a otros salones, generalmente con alumnos con discapacidades más graves, o incluso recurrir a la expulsión, es un ejemplo claro de cómo se consolida la exclusión.

Al mismo tiempo, desde el enfoque de relaciones intergrupales, catalogar a los jóvenes como problemáticos ante cualquier conflicto o dificultad y apartarlos del grupo e incluso expulsarlos, refuerza los estigmas y los prejuicios que Goffman (2006) describe en su teoría del estigma. Los estudiantes que son catalogados como "conflictivos" se enfrentan a una desvalorización social, lo que refuerza su exclusión del endogrupo y perpetúa el ciclo de marginación. (pp. 56-58).

Además, la observación de que la brigada recurre frecuentemente al castigo o al aislamiento de los estudiantes con discapacidades severas refleja una falta de comprensión y respeto por los derechos de estos jóvenes. Aristizábal Gómez (2021) señala que la discapacidad vista desde el enfoque centrado en los derechos humanos propone que las personas en condición de discapacidad deben estar en el centro de las políticas públicas y deben tener la oportunidad de desarrollar plenamente su proyecto de vida. En este sentido, las respuestas disciplinarias que excluyen a los jóvenes con discapacidad severa en lugar de promover soluciones inclusivas, contradicen este enfoque y refuerzan la estigmatización de estos estudiantes dentro del entorno educativo.

Aunado a lo anterior, existen pruebas de que la participación en entornos inclusivos puede generar beneficios sociales y emocionales significativos para los jóvenes en condición de discapacidad, entre ellos la formación de relaciones positivas con sus pares. Estos vínculos son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo psicológico de los estudiantes, lo que refuerza la importancia de una gestión de conflictos que promueva la integración en lugar de la exclusión. No obstante, la falta de formación en inclusión por parte del personal del programa

impide una gestión adecuada de los conflictos, reforzando una cultura de exclusión que afecta negativamente tanto al aprendizaje como al bienestar emocional de los jóvenes. (Hehir et al., 2016, p. 19).

Accesibilidad física: Las evidencias recopiladas muestran que las barreras físicas, tales como la inoperatividad del elevador y la ausencia de rampas adecuadas, impiden el acceso pleno a las instalaciones por parte de los estudiantes con movilidad reducida. Estas deficiencias reflejan la falta de ajustes razonables en el diseño y la infraestructura del INJUVE. Booth y Ainscow (2015) destacan que la inclusión no puede limitarse a las prácticas pedagógicas; también debe tener en cuenta el diseño y las condiciones físicas de los centros educativos como INJUVE. En este sentido, la ausencia de modificaciones estructurales que faciliten el acceso vulnera el derecho a la igualdad de oportunidades, según lo establecido en la LGIPD (2011, art. 9) y la CDPD (2006, art. 24).

De acuerdo con estos autores, la creación de una "escuela común para todos" implica que el entorno escolar debe ser accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades físicas. En INJUVE, las barreras arquitectónicas contribuyen a la exclusión de estudiantes con movilidad reducida, lo que limita su participación. Para promover una verdadera inclusión, es fundamental que se implementen cambios estructurales que garanticen la accesibilidad física en instituciones como INJUVE o cualquier centro educativo.

Lo anterior se vincula con el enfoque de las relaciones intergrupales y la teoría de la identidad social, donde los estudiantes con discapacidad, al no recibir las adaptaciones necesarias, son relegados al exogrupo y, como resultado, desarrollan una identidad social negativa que impacta su autoestima y su capacidad para integrarse plenamente en el entorno educativo (Tajfel & Turner, 1979).

Así pues, la falta de rampas y de un elevador en funcionamiento desde 2020 en la Brigada Inclúyeme no solo impide la participación plena de los estudiantes con discapacidad física, sino que también refleja una barrera estructural, que debería ser transformada por la sociedad. Aristizábal Gómez (2021) subraya que, desde el enfoque de derechos humanos, los Estados tienen la obligación de implementar estrategias que garanticen que todas las personas, independientemente de su discapacidad, puedan acceder a los espacios y servicios públicos en igualdad de condiciones. La falta de accesibilidad en las instalaciones de la brigada no solo vulnera estos derechos, sino que perpetúa la exclusión y refuerza la percepción de la

discapacidad como una limitación, en lugar de una característica que debe ser valorada dentro de la diversidad humana.

En resumen, la observación participante evidencia que la Brigada Inclúyeme no ha logrado implementar prácticas inclusivas efectivas, tanto en términos de accesibilidad física como de formación del personal, gestión de conflictos, y adaptaciones. Esto refuerza patrones de exclusión y limita las oportunidades de los jóvenes en condición de discapacidad para participar plenamente en las actividades del INJUVE, perpetuando la discriminación y las barreras que dificultan su desarrollo personal y social. Es necesario un enfoque integral que no solo considere las adaptaciones físicas, sino también un cambio profundo en las actitudes y prácticas de los agentes educativos para fomentar un entorno verdaderamente inclusivo.

En definitiva, a partir de estas observaciones, se hace evidente la necesidad de profundizar en las percepciones y experiencias de los actores clave dentro de este contexto. A continuación, se procederá a discutir los datos obtenidos en las entrevistas a profundidad realizadas con madres de familia y personal administrativo. Estas entrevistas aportarán una visión más detallada sobre las barreras y oportunidades para la inclusión, así como las formas de discriminación percibidas o experimentadas de la Brigada Inclúyeme de INJUVE.

5.2. Entrevistas a Profundidad

Para contextualizar el análisis de las entrevistas realizadas a los padres, madres y personal administrativo de la Brigada Inclúyeme, es importante recordar que estos actores tienen un papel fundamental en todas aquellas dinámicas de inclusión y discriminación en el INJUVE. Sus perspectivas y experiencias nos ofrecen una visión bastante clara de las barreras, limitaciones y oportunidades que enfrentan los jóvenes en condición de discapacidad en este contexto. A través de sus testimonios, se busca identificar los logros alcanzados y las áreas de mejora para fomentar entornos inclusivos y libres de discriminación. A continuación, se presentan los hallazgos clave obtenidos a partir de estas entrevistas a profundidad.

5.2.1. Madres de familia

Las entrevistas con las madres de los jóvenes de la Brigada Inclúyeme revelan preocupaciones sobre la falta de recursos, la comunicación deficiente y las experiencias de discriminación, lo cual afecta directamente el desarrollo de sus hijos. Estas madres reconocen que uno de los mayores beneficios del programa es la convivencia entre los jóvenes en condición de discapacidad, sin embargo, también manifiestan que las barreras existentes en la brigada obstaculizan la participación plena de los estudiantes y dificultan que estas relaciones que construyen con sus compañeros en el salón de clases puedan mantenerse.

De acuerdo con Caparrós Martín et al. (2021), la inclusión no es un aspecto negociable; es un derecho humano fundamental que debe estar garantizado en todas las etapas del proceso educativo. En este contexto, la falta de recursos y adaptaciones señalada por las madres refleja una omisión en la responsabilidad de la institución de asegurar un entorno inclusivo. Las madres expresaron su frustración por no recibir información suficiente sobre el progreso de sus hijos, lo que genera incertidumbre y desconfianza hacia la capacidad del programa para atender adecuadamente las necesidades individuales de los jóvenes.

Además, las madres reportaron diversas experiencias de discriminación dentro de la brigada. Se mencionan burlas hacia sus hijos por parte de algunos miembros del personal, así como la exclusión de los jóvenes de ciertas actividades sin explicaciones claras. Estas actitudes discriminatorias, que van desde el trato diferenciado hasta la falta de adaptaciones, no solo afectan el bienestar emocional de los jóvenes, sino que también reflejan la ausencia de un enfoque institucional para erradicar la exclusión. Según Vila-Merino et al. (2024), la discriminación y exclusión de personas en condición de discapacidad no es un problema aislado

de relaciones interpersonales, sino un problema estructural que debe abordarse desde la institución educativa, creando un entorno que valore la diversidad. Las madres señalan que esta discriminación ha afectado la autoestima de sus hijos, lo que evidencia la necesidad de capacitar al personal en temas de diversidad e inclusión para asegurar un trato respetuoso y equitativo.

Estas experiencias de discriminación reportadas por las madres, que incluyen burlas y la exclusión de los jóvenes en ciertas actividades, pueden analizarse bajo el marco de la teoría de la identidad. Según Tajfel y Turner (1979), cuando los miembros del endogrupo (en este caso, los estudiantes con discapacidad) perciben que la comparación social con el exogrupo (miembros del personal o estudiantes con trato preferente) es desfavorable, las estrategias de discriminación o exclusión se vuelven visibles. Las actitudes de burla y trato diferenciado observadas dentro de la brigada son claras manifestaciones de cómo el personal, perteneciente al exogrupo, intenta mantener una imagen positiva de sí mismo a costa de desvalorizar a los jóvenes en condición de discapacidad.

Además, los estudiantes en condición de discapacidad, al encontrarse en una condición de discriminación debido a burlas y exclusiones, internalizan estas comparaciones desfavorables, lo que afecta directamente su autoestima y bienestar emocional, situación que la mayoría de las madres constataron, pues sus hijos se mostraban retraídos, tristes y se negaban asistir al INJUVE. De acuerdo con la teoría, en situaciones en las que las dinámicas intergrupales son percibidas como estables y legítimas, los miembros del endogrupo pueden recurrir a estrategias individuales para intentar mejorar su imagen personal. Sin embargo, en contextos donde estas situaciones persisten sin ser desafiadas, como ocurre en la brigada, los estudiantes carecen de herramientas para contrarrestar la discriminación, lo que agrava su exclusión y refuerza su percepción de inferioridad. (Tajfel & Turner, 1979, p.42).

En cuanto a las barreras físicas, las madres expresaron su preocupación por la falta de accesibilidad en las instalaciones, como el hecho de que el elevador ha estado fuera de servicio desde el año 2020 y las rampas no son suficientes para los estudiantes con discapacidades físicas. Caparrós Martín et al. (2021) enfatiza que un entorno inclusivo no solo debe ser accesible pedagógicamente, sino también físicamente. Asimismo, la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (2021) refuerza esta idea, destacando que un entorno accesible garantiza la igualdad de oportunidades, algo que claramente no se está cumpliendo en la brigada.

En este sentido, la falta de accesibilidad dentro del INJUVE vulnera el derecho a la igualdad y la no discriminación, principios fundamentales establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006, art. 9), la cual estipula que los Estados deben adoptar medidas para garantizar la accesibilidad en todos los entornos, eliminando barreras físicas y garantizando el desplazamiento seguro para las personas con discapacidad. Además, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en México (LGIPD, 2011, art. 9) señala que todas las instituciones públicas deben implementar ajustes razonables para asegurar la accesibilidad de sus instalaciones y evitar la exclusión de personas en condición de discapacidad.

La falta de mantenimiento del elevador y la insuficiencia de rampas en las instalaciones de la brigada representan un incumplimiento de estos principios y mantienen la exclusión hacia los jóvenes con discapacidad física. Como señalan Booth y Ainscow (2015), la inclusión no puede limitarse únicamente a la interacción y adaptación curricular, sino que debe considerar el diseño y la infraestructura de los espacios educativos. En este caso, la ausencia de ajustes razonables en la brigada no solo restringe la movilidad de los estudiantes, sino que además refuerza la segregación, impidiendo que participen plenamente en las actividades y limitando sus oportunidades de desarrollo.

Por ello, es fundamental que la institución asuma su responsabilidad en la eliminación de estas barreras arquitectónicas y garantice el acceso equitativo de todos los estudiantes. Implementar ajustes razonables, como la reparación del elevador y la adecuación de rampas en todas las áreas de la brigada, no sólo respondería a un mandato legal, sino que también contribuiría a la creación de un entorno educativo más inclusivo y respetuoso con los derechos de los jóvenes con discapacidad.

Finalmente, las madres sugieren que una mejor formación del personal en temas de diversidad e inclusión sería crucial para crear un ambiente más respetuoso y comprensivo hacia los estudiantes con discapacidad. Hehir et al. (2016) argumentan que la inclusión no debe verse como un objetivo estático, sino como un proceso continuo de mejora y adaptación. En este sentido, involucrar a las familias en el diseño y evaluación de las estrategias educativas podría mejorar significativamente la experiencia educativa y social de los jóvenes, asegurando que la brigada responda a las necesidades reales de los estudiantes con discapacidad y sus familias.

Además, una capacitación constante y basada en enfoques actualizados permitiría que el personal no solo comprenda mejor las barreras a las que se enfrentan los jóvenes con

discapacidad, sino que también adquiriera herramientas efectivas para implementar ajustes razonables en sus prácticas diarias. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) enfatiza que la accesibilidad y la formación del personal son componentes fundamentales para garantizar la plena inclusión educativa. Del mismo modo, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en México (LGIPD, 2011) establece la obligación de las instituciones públicas de capacitar a su personal en materia de inclusión y derechos de las personas con discapacidad.

Por ello, es fundamental que la brigada adopte un enfoque más participativo e inclusivo en su gestión, donde la voz de las familias sea escuchada y se promueva una cultura de respeto dentro de la institución. Implementar programas de sensibilización para el personal y generar espacios de diálogo entre familias, estudiantes y docentes podría contribuir a reducir actitudes discriminatorias y fortalecer el compromiso con la educación inclusiva.

A continuación, se profundizará en los datos obtenidos de las entrevistas realizadas al personal administrativo, lo que permitirá complementar el análisis desde distintas perspectivas y contrastar las experiencias de los diferentes actores involucrados en la brigada.

5.2.2. Personal Administrativo

Las entrevistas con el personal administrativo revelan una comprensión dispersa y, en muchos casos, limitada del concepto de discapacidad y de las prácticas inclusivas. Si bien algunos entrevistados mencionan que la brigada hace esfuerzos por incluir a todos los jóvenes, también reconocen que la falta de recursos y presupuesto limita su capacidad de ofrecer un entorno verdaderamente inclusivo. Esto coincide con las observaciones realizadas en las aulas, donde se identificaron prácticas discriminatorias, como burlas hacia los estudiantes por parte de algunos miembros del personal, lo cual refuerza los problemas de exclusión ya observados.

El hecho de que el personal atribuya la discriminación a los padres o incluso a los propios estudiantes muestra una desconexión con el concepto de inclusión como una responsabilidad colectiva. Vila-Merino et al. (2024) enfatiza que la discriminación no es un fenómeno individual, sino una construcción social que necesita ser desmantelada a través de un esfuerzo colectivo dentro de las instituciones educativas. En este sentido, la negación del personal no solo evidencia su desconocimiento de los principios de la inclusión, sino de la falta de reflexión individual profunda sobre su trabajo dentro de INJUVE y el propósito de ser parte de una brigada constituida por jóvenes en condición de discapacidad.

Además, el personal administrativo menciona que, aunque se realizan evaluaciones diarias de las actividades, la falta de guías especializados y la rigidez de los planes institucionales limitan la posibilidad de adaptar las actividades de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes. Las respuestas del personal y lo observado dentro del salón de clases, no tiene coincidencia, pues la realidad refleja que la brigada tiene a su disposición psicólogos educativos que pueden contribuir de forma positiva a generar un ambiente inclusivo en la Brigada Inclúyeme, pero el personal no toma en cuenta las propuestas, manteniendo las actividades que ellos imponen de forma autoritaria. En este sentido, Prevert et al. (2012) señala que las actividades educativas deben ser lo suficientemente flexibles como para ajustarse a las necesidades diversas de los estudiantes, y que depender únicamente de planes rígidos reduce la posibilidad de implementar verdaderas estrategias inclusivas.

Por otro lado, el personal también destacó las experiencias gratificantes de trabajar con los jóvenes, señalando que, aunque hay desafíos, es gratificante ver los avances de los

estudiantes. Sin embargo, estas experiencias positivas deben ir acompañadas de una formación continua y especializada para asegurar que las actividades sean adecuadas para todos los jóvenes. UNESCO (2023) menciona que la formación adecuada del personal es clave para asegurar la calidad del aprendizaje y la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, mejorar la formación y la infraestructura del programa contribuiría a crear un entorno más inclusivo y equitativo.

Finalmente, el personal también señaló la necesidad de mejorar la comunicación con las familias y los estudiantes. Las restricciones actuales, que limitan el acceso de los guías a la información sobre los estudiantes y que prohíben la comunicación con las familias, agravan la desconexión entre la brigada y los actores clave en el proceso educativo. Establecer un diálogo abierto y colaborativo entre la brigada, los jóvenes y sus familias podría contribuir significativamente a la creación de un entorno más inclusivo y receptivo a las necesidades de todos los estudiantes. Como destaca Hehir et al. (2016), la inclusión no es solo un objetivo a alcanzar, sino un proceso constante que requiere la participación activa de todos los actores involucrados.

Ahora bien, después de exponer los resultados obtenidos en las observaciones y entrevistas con madres y personal administrativo, resulta claro que existen discrepancias con respecto a las experiencias y percepciones de todos los involucrados. Las observaciones muestran que la falta de capacitación del personal está resultando no solo en la inexistencia de adecuaciones en las actividades, sino en discriminación y actitudes que han llevado a varios alumnos a no querer asistir al INJUVE. Si bien los jóvenes han construido lazos, muestran apoyo y empatía hacia quien lo necesita, este beneficio se ve afectado por las decisiones de la coordinadora, que van enfocadas en excluir a los jóvenes con quienes no empatiza o con quienes sus madres han mostrado alguna inconformidad. Esta situación limita a los jóvenes de tener la oportunidad de convivir e interactuar en otros contextos, donde puedan aprender y sentirse parte.

Asimismo, durante el rapport de las entrevistas con madres, ellas expresaron que INJUVE era el único lugar donde sus hijos acudían en busca de apoyo, pues la mayor parte de su día estaban en casa. Con base en esto, resulta aún más importante que el instituto logre ser un espacio inclusivo, pues su población que resulta ser la más vulnerable y acude a ellos en busca de apoyo, la mayoría ha encontrado obstáculos para desarrollarse plenamente y salir de la situación de exclusión en que se encuentran.

Con base en los resultados anteriores y haciendo un contraste entre los datos obtenidos de las observaciones y las entrevistas, resulta evidente que el personal tiende a omitir y no expresar la realidad completa de sus prácticas. Si bien es cierto que algunos jóvenes han recibido un trato digno, también es innegable que existen otros para quienes la brigada no representó un espacio seguro e inclusivo. Ignorar e invalidar las experiencias negativas que manifiestan las madres de familia no solo niega la realidad vivida por estos jóvenes, sino que además podría tener graves implicaciones para las futuras generaciones que acudan al INJUVE. En este sentido, si el personal no se detiene a reflexionar de manera crítica sobre su labor y no recibe la formación adecuada para mejorar sus prácticas, se corre el riesgo de perpetuar la idea de que no todos los jóvenes merecen ser incluidos en igualdad de condiciones. Esto refuerza la noción de que no es necesario hacer cambios profundos en las bases del programa para alcanzar resultados más inclusivos y efectivos.

Por otra parte, como hemos revisado anteriormente, la inclusión educativa no puede reducirse simplemente a la implementación de adecuaciones superficiales. Para las personas en condición de discapacidad, la inclusión educativa representa una vía para generar los cambios y condiciones necesarias que les permitan ser miembros activos de la sociedad. Esto implica reconocer sus condiciones y capacidades no como obstáculos, sino como oportunidades para enriquecer las aulas y espacios educativos mediante el intercambio de conocimientos y experiencias. Lejos de ser una limitante para su participación, sus características deben ser vistas como un potencial valioso que puede contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

También, es preciso aclarar que las observaciones realizadas a lo largo de la intervención fueron contrastadas con los resultados obtenidos en las entrevistas a profundidad. Este proceso permitió identificar que en su mayoría las experiencias compartidas por los entrevistados ya se habían reflejado en las observaciones. Por esta razón, las entrevistas se mantuvieron centradas en aspectos clave, pues esta coincidencia reforzó la validez de los hallazgos y brinda una comprensión más sólida de las dinámicas presentes en la brigada.

Finalmente, en este informe hemos examinado los aspectos clave de la inclusión educativa y las formas de discriminación presentes en la Brigada Inclúyeme del INJUVE. En las conclusiones que siguen, se resumen los principales hallazgos y se reflexiona sobre la importancia de mejorar las acciones y políticas para garantizar un entorno inclusivo para todos los participantes.

Capítulo 6. Conclusiones

Con base en los datos recolectados mediante la observación participante y las entrevistas a profundidad con padres, madres y personal administrativo, se han identificado diversos aspectos psicoeducativos y formas de discriminación presentes en la Brigada Inclúyeme del INJUVE, los cuales exponen una serie de deficiencias y desafíos que limitan el desarrollo óptimo de los jóvenes en condición de discapacidad. A continuación, se detallan las conclusiones de manera más amplia:

Uno de los aspectos más relevantes que se observó es la falta de un estándar inclusivo consistente en la organización de las actividades dentro de la brigada. Las actividades no se planifican de forma que puedan responder de manera efectiva a las necesidades individuales de los jóvenes en condición de discapacidad, lo que genera exclusión en ciertos casos. La inexistencia de recursos tecnológicos básicos y el espacio físico reducido en el salón dificultan aún más la organización de las actividades. La dependencia del personal de obtener autorizaciones previas para realizar cualquier ajuste necesario obstaculiza y dificulta la capacidad de responder a las necesidades de los estudiantes, lo que afecta la calidad e igualdad del proceso educativo. Además, la falta de flexibilidad dentro de la organización pone en evidencia una falta de sensibilización hacia la inclusión como una práctica educativa cotidiana.

Respecto a las barreras comunicativas, son un obstáculo constante dentro de la Brigada Inclúyeme, tanto en la relación entre personal administrativo y estudiantes, como en la interacción con las madres de familia. Se observó que la falta de intérpretes de lengua de señas y otros apoyos para la comunicación limitan la participación de los estudiantes con discapacidad auditiva, lo que muestra la insuficiencia en la creación de una estructura inclusiva. Además, se identificaron actitudes de condescendencia y sarcasmo por parte del personal al dirigirse tanto a estudiantes como a sus familias, lo que no solo disminuye la calidad de la interacción, sino que fomenta formas de discriminación y afecta el bienestar emocional de los jóvenes. Estas faltas de respeto y sensibilidad son particularmente conflictivas, pues determinan el nivel de confianza de las madres en la brigada y contribuyen a una percepción negativa sobre la experiencia educativa de sus hijos dentro de la brigada.

Lo anterior puede contribuir a la construcción de un autoestigma negativo en los estudiantes con discapacidad. A medida que estos jóvenes internalizan y aceptan los

estereotipos negativos que los rodean, su autoestima se ve afectada, lo que disminuye su confianza en sí mismos y limita su independencia. Como resultado, pueden mostrar resistencia a buscar ayuda por temor a ser discriminados. Estas dinámicas no solo impactan su experiencia educativa dentro del instituto, sino que también influyen en su vida fuera de él, afectando su desarrollo personal y social de manera profunda (Watson et al., 2004, pp.16-20).

Además, la comunicación interna entre los miembros del personal es deficiente, lo que repercute en la continuidad de las actividades y en el seguimiento adecuado de los estudiantes. No se observó un sistema coherente de retroalimentación, lo cual provoca que los estudiantes no reciban información clara sobre sus avances ni sobre los cambios en las actividades. Esta falta de comunicación genera confusión, desmotivación e incertidumbre tanto en los estudiantes como en sus familias, afectando la calidad del aprendizaje y la inclusión de los participantes. Este escenario contradice los principios básicos de la inclusión educativa, que promueven el acceso equitativo y una educación de calidad en un entorno que respete las necesidades y capacidades individuales de cada estudiante. Asimismo, la falta de colaboración y apoyo entre docentes, familias y otros profesionales compromete el éxito de la inclusión, ya que estos elementos son esenciales para brindar el apoyo necesario a todos los estudiantes (Hernández Sánchez & Ainscow, 2018, pp.18-19).

En este sentido, es necesario entender que la inclusión es un proceso social de corresponsabilidad ciudadana, y las familias y el alumnado son actores fundamentales para la valoración del sistema educativo y social, precisamente por el valor de sus experiencias, a veces muy dolorosas, para la mejora social y educativa (Calderón- Almendros & Jurado, 2024, p.358).

Es así, que, aunque la Brigada Inclúyeme tiene el objetivo de incluir a jóvenes con diferentes discapacidades, en la práctica, la inclusión depende del tipo de discapacidad que presente cada estudiante. Los datos recolectados muestran que solo aquellos estudiantes que logran empatizar más con el personal o que presentan discapacidades menos severas logran una integración más activa en las actividades. Los estudiantes con discapacidades más graves suelen ser categorizados y separados, lo que contribuye a su exclusión del grupo.

Además, las barreras físicas del instituto, como la falta de rampas, elevadores y accesos adecuados, agravan la exclusión de los jóvenes con movilidad reducida, evidenciando la falta

de adecuación del espacio físico para garantizar una verdadera inclusión. Estas condiciones contribuyen a generar desventajas sociales, al limitar su participación plena y efectiva en la sociedad, tal como lo señala la OMS (2001).

Por otro lado, la falta de formación y capacitación adecuada del personal de la brigada en temas de inclusión educativa y discapacidad no responde a las necesidades específicas de los estudiantes ni del personal, lo que afecta gravemente la capacidad de los guías para adaptar las actividades de manera adecuada. No solo se ofrece formación insuficiente, sino que el personal carece de una comprensión clara de los principios fundamentales de la inclusión educativa. Esta carencia limita su capacidad para crear ambientes de aprendizaje equitativo y adaptado a las necesidades individuales de los jóvenes. Al respecto, Hernández Sánchez y Ainscow (2018) nos dan un listado de aspectos que contribuyen en el proceso de la inclusión educativa enfocado en la labor docente:

1. Se precisa de una revisión explícita de las actitudes y el compromiso del profesorado, así como del uso del lenguaje y las prácticas realizadas.
2. Se necesita la asunción de un liderazgo que fomente la equidad, y gestione y movilice los recursos personales y materiales para la mejora del clima escolar y la tendencia progresiva hacia una cultura inclusiva. (p. 18).

A pesar de que el personal de la brigada se esfuerza por afirmar que buscan crear un ambiente inclusivo, los testimonios de los padres y las observaciones indican que existen formas de discriminación persistentes dentro de la brigada. La discriminación no solo se manifiesta en actitudes de burla y humillación por parte de algunos generadores hacia los estudiantes, sino también en la respuesta que reciben los jóvenes después de que sus padres presentan quejas o denuncias. Este tipo de discriminación afecta profundamente el bienestar emocional de los jóvenes y refuerza la exclusión, especialmente en aquellos jóvenes que se encuentran en condición de discriminación debido a sus desafíos más complejos. Con esta situación, se confirma la teoría de Tajfel y Turner (1979), quienes sostienen que una identidad social negativa puede conducir a un rechazo del grupo de pertenencia como grupo de referencia y por tanto, este fenómeno genera una crisis de identidad y un rechazo hacia las características que definen al grupo marginado, lo que a su vez profundiza el sentimiento de exclusión y desvalorización personal.

Lo anterior también contribuye a la construcción de prejuicios, ya que los individuos del grupo dominante adoptan estereotipos negativos que justifican el trato discriminatorio. Este ciclo de prejuicio y exclusión refuerza la idea de que las personas en condición de discapacidad no cumplen con el estereotipo socialmente aceptado de "normalidad", tal como señala Allport (1954) en su teoría sobre el prejuicio. Según este autor, los prejuicios son actitudes preconcebidas que llevan a un trato injusto y despectivo, donde las características distintivas del grupo marginado son vistas como desviaciones de lo considerado "normal". Este proceso no solo perpetúa la discriminación, sino que también consolida la estructura de poder dentro de la brigada, al posicionar a los jóvenes en condición de discapacidad en un lugar de inferioridad y dependencia.

En este sentido, Calderon- Almendros y Jurado (2024), a través de sus múltiples artículos enfocados en la inclusión aseguran:

La inclusión educativa favorece la socialización, el sentimiento de pertenencia a una comunidad, el bienestar de estudiantes y docentes debido a las relaciones sociales, el aprendizaje académico, la comunicación, el comportamiento... (p. 119).

Dicho lo anterior, y considerando que la Brigada Inclúyeme contaba con psicólogos educativos desarrollando actividades dentro del instituto, resulta crucial reflexionar sobre su rol en el proceso de inclusión. Su función no se limita únicamente a intervenir en situaciones de crisis, sino que también implica la creación, orientación, supervisión y evaluación de programas que amplíen las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), además de proporcionar estrategias a los docentes para gestionar las particularidades de estos estudiantes en el aula (Rivadeneira-Intriago, 2022, p.447).

Sin embargo, hablar de estrategias e intervenciones va más allá de las palabras. Cada proceso de intervención está influido por diversos actores y contextos que deben estar alineados con la inclusión. Como psicólogos educativos, no podemos abordar los casos desde una visión individualizada de los alumnos; es necesario reconocer que las instituciones deben trabajar de la mano con las familias y los profesionales de la educación para lograr un cambio significativo. Tal como se ha observado en las experiencias narradas anteriormente, las familias son el principal círculo de apoyo para los jóvenes en condición de discapacidad, por lo que resulta fundamental colaborar con ellas para identificar los caminos más adecuados y efectivos en el proceso de inclusión.

Desde mi intervención, pude observar de manera directa cómo factores sociales como el estigma y el prejuicio influyen profundamente en la creación de entornos desfavorables para los jóvenes. Estas barreras no solo refuerzan la percepción de incapacidad, sino que también limitan el desarrollo integral de los jóvenes, excluyéndolos tanto en el ámbito escolar como familiar. En consecuencia, muchos de ellos, junto a sus padres, quedan al margen de espacios donde puedan aprender y convivir en igualdad de condiciones con sus pares, haciéndolos sentir solos y aislados de la sociedad.

Estoy convencida de que sólo a través de una reflexión profunda sobre el significado de la discapacidad, acompañada de estrategias verdaderamente inclusivas, será posible construir entornos más equitativos y respetuosos. Esta experiencia me permitió identificar las incongruencias existentes entre el discurso institucional y las prácticas reales dentro de la Brigada Inclúyeme, y al mismo tiempo fortaleció mi compromiso de fomentar acciones que favorezcan el respeto, la autonomía y la participación activa de los jóvenes en cualquier contexto.

Como profesional en formación, asumo que una de mis principales responsabilidades es contribuir a la construcción de entornos donde la diversidad no sólo se “tolere”, sino que se reconozca como un valor esencial para el crecimiento colectivo individual y colectivo. Fomentar la inclusión no implica únicamente ofrecer apoyos específicos, sino transformar las estructuras, relaciones y actitudes (incluso las propias) que históricamente han marginado a ciertos grupos. En este sentido, mi labor como psicóloga educativa debe orientarse a generar condiciones que garanticen la participación plena y equitativa de todas las personas en los ámbitos educativos, sociales y comunitarios.

Si bien esta intervención puso en evidencia diversas barreras que limitan la inclusión dentro de la Brigada Inclúyeme, considero que dichas observaciones no deben entenderse como críticas negativas, sino como una oportunidad para impulsar propuestas de mejora. Como profesionales, tenemos el compromiso de intervenir de forma activa e efectiva ante estas problemáticas.

Con base en lo anterior, las recomendaciones presentadas a continuación derivan del análisis realizado durante la intervención en la Brigada Inclúyeme del Instituto de la Juventud (INJUVE). Estas propuestas responden a las barreras identificadas en términos de accesibilidad, formación del personal, estructura psicoeducativa y prácticas institucionales. Su objetivo es fortalecer la inclusión y erradicar las formas de discriminación observadas, con fundamento en enfoques actuales sobre educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad.

1. Desarrollo de un Programa Psicoeducativo Estructurado

La falta de capacitación y estructura en las asesorías académicas fue una barrera significativa. Ante esto, un programa estructurado garantiza la adecuada planificación de las actividades y permitiría un seguimiento constante del desarrollo de los jóvenes, promoviendo una inclusión efectiva. De esta manera, tomando como base los principios de la educación inclusiva de Celemin et al. (2016) y el modelo de la diversidad de Aristizábal Gómez (2021) se recomienda crear un programa psicoeducativo estructurado y personalizado que contemple las necesidades específicas de cada joven con discapacidad, abarcando tanto los aspectos académicos como lúdicos, es decir, equilibrar el aprendizaje académico con dinámicas más interactivas que promuevan la integración, la creatividad y el bienestar emocional. Este programa debe incluir objetivos claros, planes de actividades ajustados a cada tipo de discapacidad y la orientación vocacional personalizada.

2. Capacitación Específica para el Personal de la Brigada

La falta de capacitación del personal en el diseño de actividades adaptadas a las necesidades de cada joven con discapacidad, así como en temas de inclusión y discapacidades, resalta la importancia de formar al equipo en estos aspectos. Una formación adecuada permitiría ofrecer una respuesta más efectiva a todos los jóvenes de la Brigada Inclúyeme. Esto contribuiría a una mejor planificación y ejecución de actividades, además de fomentar un ambiente inclusivo dentro del instituto. Vila-Merino et al. (2024) destaca que para lograr la inclusión en las aulas y reducir actitudes discriminatorias, es fundamental la formación continua de los docentes. En línea con esto, se recomienda implementar programas de capacitación continua para guías y personal administrativo de la Brigada Inclúyeme, con un enfoque en educación inclusiva y adaptación curricular, es decir, las capacitaciones deberán incluir estrategias para mejorar la comunicación, la empatía, la cooperación, la resolución de

conflictos y la participación en actividades grupales. El objetivo es que los guías y el personal administrativo faciliten actividades que fomenten estas habilidades, ayudando a que los jóvenes sean incluidos activamente en su entorno.

3. Implementación de Medidas de Accesibilidad y Adaptaciones Físicas

Dado que la accesibilidad física del instituto es uno de los aspectos que dificultan la participación plena de los jóvenes en condición de discapacidad física de la brigada, resulta esencial eliminar estas barreras para garantizar la inclusión plena de todos los jóvenes en las actividades. Sobre el tema, Celemin et. al (2016) señala que uno de los principios de la inclusión educativa es la accesibilidad, esta se enfoca en garantizar que los entornos, productos y servicios puedan ser utilizados plenamente por todas las personas, sin importar sus capacidades. En este sentido, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) establece en su Artículo 9 que los Estados Partes deben garantizar la accesibilidad de las personas con discapacidad a entornos físicos, información y comunicaciones. Asimismo, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD, 2011) estipula en su Artículo 11 que las instituciones públicas deben implementar ajustes razonables y medidas de accesibilidad para asegurar la igualdad de oportunidades. Con este contexto, se recomienda realizar mejoras en la infraestructura física de las instalaciones del INJUVE, asegurando que los espacios sean accesibles para todos los jóvenes en condición de discapacidad. Esto incluye rampas, ascensores, señalización en braille y dispositivos tecnológicos de apoyo

4. Creación de Programas de Concientización y Prevención de la Discriminación

Como se mencionó al principio de este informe, la falta de atención por parte del Estado y de la sociedad hacia las personas en condición de discapacidad, así como la ausencia de una estructura adecuada en las actividades de la Brigada Inclúyeme, contribuyó a la discriminación. Desde la carencia de capacitaciones específicas para el personal, la falta de un plan educativo claro y la desatención a las necesidades de cada joven con discapacidad. Estas carencias generaron un entorno donde los jóvenes no recibían el apoyo necesario, lo que reforzó actitudes y prácticas discriminatorias dentro del instituto. Al respecto, Caparrós Martín et al. (2021) señala tres ideas fundamentales sobre la inclusión educativa. En primer lugar, subraya que la inclusión es un derecho humano, lo que implica que no es negociable. En segundo lugar, enfatiza que la inclusión no se refiere únicamente a colectivos o personas en condición de

discapacidad, sino que requiere reflexionar sobre la calidad de los entornos educativos que organizamos en las escuelas. Se trata de entornos donde todos tienen el derecho de estar, aprender y participar. Por último, señala la importancia de la participación, haciendo hincapié en que todos debemos ser escuchados, considerados y tenidos en cuenta. Estos programas deberán basarse en principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, quien en su Artículo 8 establece que los Estados deben adoptar medidas para sensibilizar a la sociedad sobre las capacidades y contribuciones de las personas con discapacidad, promoviendo actitudes de respeto e inclusión.

Con base las ideas anteriores, se recomienda desarrollar talleres y campañas de sensibilización dirigidos al personal, los jóvenes y sus familias, que aborden temas de inclusión, derechos de las personas en condición de discapacidad y de aquellas en condición de discriminación, así como la prevención de estas prácticas.

5. Fortalecimiento de la Comunicación entre Familias, Jóvenes y el Personal

La falta de comunicación institucional y la desconsideración hacia las recomendaciones de los guías crearon obstáculos para la inclusión de jóvenes en condición de discapacidad en la Brigada Inclúyeme. Ante esto, desarrollar un sistema de comunicación eficiente permitirá mejorar la planificación y asegurar una atención más personalizada para cada joven. Retomando el principio de participación planteado por Celemin et. al (2016), este fomenta la toma de decisiones democráticas en la comunidad educativa, integrando a todos los actores, incluidos los estudiantes. Al respecto, la CDPD (2006) como la LGIPD (2011) subrayan la importancia de la participación activa de las personas con discapacidad y sus familias en la planificación y evaluación de programas que les afectan. Por tanto, se recomienda implementar un sistema de comunicación claro y estructurado entre los guías, el personal administrativo y las familias de los jóvenes, esto, a través de juntas mensuales donde se brinde un informe sobre las actividades realizadas y los avances de cada joven para asegurar un seguimiento adecuado y una retroalimentación constante de madres al personal y viceversa, estas acciones promueven la participación activa de las familias en la planificación y desarrollo de las actividades.

6. Monitoreo y Evaluación Continua de las Actividades de la Brigada

Aunado a la propuesta anterior, teniendo en cuenta la carencia de un seguimiento adecuado sobre el impacto de las actividades en cada uno de los jóvenes, resulta fundamental mejorar las prácticas y ajustar las actividades según las necesidades reales de los jóvenes, favoreciendo un ambiente más inclusivo y participativo. Al respecto, según información del portal de la UNESCO (2023), el propósito de la inclusión educativa es que tanto maestros como estudiantes se sientan cómodos con la diversidad, viéndola no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. También, la CDPD (2006) en su Artículo 31 señala que es fundamental recopilar datos y realizar evaluaciones periódicas para identificar barreras y diseñar estrategias que promuevan la inclusión. Por ende, se recomienda establecer un sistema de monitoreo y evaluación constante que permita medir el impacto de las actividades de la brigada en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales de los jóvenes en condición de discapacidad. Este sistema debe incluir encuestas periódicas a los jóvenes, sus familias y el personal, así como juntas quincenales de todo el personal, donde se expongan dudas e inquietudes, además de propuestas de mejora para las actividades, con el objetivo de evaluar el progreso y ajustar las actividades según sea necesario.

7. Desarrollo de Habilidades Sociales y Emocionales a través de Talleres Adaptados

Uno de los aspectos psicoeducativos clave es el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Implementar talleres diseñados para fomentar estas habilidades es esencial para mejorar la inclusión y la integración social de los jóvenes. Según Vila-Merino et al. (2024), el fortalecimiento de habilidades sociales contribuye a la reducción de actitudes discriminatorias y a la construcción de una identidad positiva en personas en condición de discapacidad. Por lo tanto, se recomienda crear talleres específicos que se centren en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales de los jóvenes en condición de discapacidad. Estos talleres deben incluir dinámicas grupales, juegos colaborativos y ejercicios de empatía, adaptados a las necesidades de cada joven.

Para concluir, esta intervención profesional en la Brigada Inclúyeme me permitió acercarme de manera directa a las vivencias de los jóvenes en condición de discapacidad, así como a las prácticas institucionales que configuran su día a día. A lo largo del proceso, observé

que muchas de las barreras que enfrentan no son consecuencia exclusivamente de sus condiciones personales, sino de un entorno que raras veces está preparado para reconocer sus capacidades, acompañarlos o garantizar su participación plena y digna.

Como psicóloga educativa, esta experiencia reforzó mi convicción de que la inclusión no puede depender únicamente de la voluntad individual, sino que debe ser una responsabilidad social. Las instituciones no solo tienen un papel fundamental al garantizar y velar por los derechos de los jóvenes, también tienen la responsabilidad de utilizar estos contextos como espacios de transformación social, donde se puede y se debe cuestionar lo que históricamente se ha dado por sentado en torno a la discapacidad.

Considero que uno de los mayores aprendizajes de esta intervención ha sido entender que incluir no es simplemente permitir la presencia física de los jóvenes en un espacio, sino trabajar activamente para que participen, sean escuchados y reconocidos en su diversidad. Esto implica transformar las prácticas educativas, abrir canales de diálogo reales con las familias y replantear las formas en las que trabajan los programas destinados a esta población.

El reto para las instituciones y profesionales, entonces, no es solo adaptar actividades o eliminar barreras físicas, sino revisar sus propias estructuras, actitudes y prioridades. Es necesario dejar de ver la inclusión como una tarea extra y comenzar a comprenderla como el eje que guía todo proyecto educativo o social. En este camino, los profesionales de la psicología educativa tenemos un papel clave: acompañar, proponer, reflexionar y, sobre todo, actuar desde una ética del cuidado y la justicia social.

Esta experiencia, desde mi perspectiva, no representa un cierre, sino un inicio. Una invitación a seguir investigando, interviniendo y promoviendo espacios donde cada joven, independientemente de su condición, pueda sentirse parte, crecer y construir en comunidad. Porque solo a través de instituciones verdaderamente comprometidas con la equidad, podremos avanzar hacia una sociedad en la que la inclusión deje de ser un ideal, y se convierta en una realidad.

Bibliografía

- Afonso, V. (2019). Interculturalidad, educación y discapacidad: repensando la relación entre los institutos desde una perspectiva ética. *RELAPAE*, (10), 57–67. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/146>
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 78-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1284484>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Recuperado de https://ecampus.fh-potsdam.de/pluginfile.php/277655/mod_resource/content/1/Ainscow%20Booth%20Dyson%202006%20Improving%20Schools%20Developing%20Inclusion.pdf
- Amaro Arista, A. (2018). *Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano*. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 14, 82–83. <https://www.revistadecooperacion.com/numero14/014-10.pdf>
- Allport, G. W. (1954). *La naturaleza del prejuicio*. Eudeba.
- Aristizábal Gómez, K. (2021). Cuando hablamos de discapacidad, ¿de qué hablamos? *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 21(40), 59-72.
- Asch, S. E. (1951). Efectos de la presión grupal en la modificación y distorsión del juicio. En H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership, and men* (pp. 177–190). Carnegie Press.
- Barrios Navarro, C. d. R. (2012). *Un acercamiento histórico de la educación inclusiva en México*. Somehide. <https://somehide.org/wp-content/uploads/2021/05/40.pdf>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. Recuperado de https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf
- Brunot, S. (2019). *Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San*

Luis Potosí, México. Revista de El Colegio de San Luis, 9(18), 69–109.
<https://doi.org/10.21696/rcsl9182019815>

Bobbio, N. (2010). *La naturaleza del prejuicio. Racismo, hoy. Iguales y diferentes. En Igualdad y no discriminación: El reto de la diversidad*. Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos. Recuperado de [Recuperado de https://www.facilitar.io/sites/default/files/resources/documents/2017-12/BOBBIO_Naturaleza%20del%20prejuicio.pdf](https://www.facilitar.io/sites/default/files/resources/documents/2017-12/BOBBIO_Naturaleza%20del%20prejuicio.pdf)

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio para la Educación Inclusiva.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado de <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

Calderón-Almendros, I., & Jurado, B. (2024). Vulneraciones del derecho a la educación que ocurren a diario en nuestras escuelas. Y no pasa nada. *Revista de Orientación Educativa*, 33, 118-127. Recuperado de <https://www.ignaciocalderon.uma.es/wp-content/uploads/2024/04/Vulneraciones-al-derecho-a-la-educacion-AOSMA.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Caparrós Martín, E., García García, M., & Sierra Nieto, J. E. (2021). Educación inclusiva hoy: sentido y sensibilidades. Entrevista a Ángeles Parrilla. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 226–230. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11696>

Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. <http://www.economia.unam.mx/lecturas/inae3/castellsm.pdf>

- Celemin, J., Martínez, D., Vargas, C., Bedoya, M., & Ángel, C. (2016). *Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha*. Fundación Saldarriaga Concha. <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Libro1-Fundamentos.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *La discriminación y el derecho a la no discriminación*. Ciudad de México. <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/21-discriminacion-dh.pdf>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 66–68. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/reice2020.18.1.004>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Informe sobre inclusión educativa*. <https://www.mejoredu.gob.mx>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Corrigan, P. W., Markowitz, F. E., & Watson, A. C. (2004). Structural levels of mental illness stigma and discrimination. *Schizophrenia Bulletin*, 30(3), 481–491. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a007096>
- Día Internacional del Sordo. (2013, 28 de noviembre). *Informativo Sordo*. <https://informativosordo.wordpress.com/tag/dia-nacional-del-sordo/page/2/>
- Díaz, M. (2005). *Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(37), 5-13. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a01.htm>
- Dirección de Educación Especial e Inclusiva. (2024-2025). *UDEEI. Marco Técnico de Operación: Síntesis primera parte*. Secretaría de Educación Pública.

- Echeita, G. (2015). ¡Que 30 años no es nada! El proceso de inclusión educativa en España del alumnado considerado con necesidades educativas especiales. “Quien bien te quiere te hará llorar”. *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, 1–13. Recuperado de <https://www.psicologiauam.es/gerardo.echeita/DOCUMENTOS>
- Educación en Movimiento. (2022). *Los servicios de educación especial como apoyo a la educación inclusiva* (Boletín No. 9). Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-9-2022.pdf>
- Fernández-Blázquez, M. L. M., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). *Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo*. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185–206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Flick, U. (2007). *An introduction to qualitative research* (4ª ed.). SAGE Publications. Recuperado de https://elearning.shisu.edu.cn/pluginfile.php/35310/mod_resource/content/2/Research-Intro-Flick.pdf
- Goffman, E. (2006). *Estigma. Identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12(1), 11–17. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>
- UNICEF. (s.f.). *Hacia la educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/hacia-la-educación-inclusiva-en-américa-latina-y-el-caribe>
- Hehir, T., Schifter, L., Grindal, T., Ng, M., Eidelman, H., & Lim, C. (2016). *Un resumen de la evidencia sobre educación inclusiva*. Abt Associates. Recuperado de https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Resumen_de_evidencia_sobre_la_educacion_inclusiva.pdf

Hernández Sánchez, A. M., & Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Retos XXI*, 2. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/2056/3009>

Historia. (s. f.). *Dirección de Educación Especial*. <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/especial/historia>

INEGI. (2020, 28 de abril). *ESTADÍSTICAS A PROPÓSITO DEL DÍA DEL NIÑO (164/20)* [Comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Nino.pdf

INEGI. (2024, 22 de mayo). *ENCUESTA NACIONAL DE LA DINÁMICA DEMOGRÁFICA (ENADID) 2023 (305/24)* [Comunicado de prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENADID/ENADID2023.pdf>

Instituto de la Juventud de la Ciudad de México. (s. f.). *Acerca del instituto*. INJUVE CDMX. Recuperado el 18 de agosto de 2024, de <https://www.injuve.cdmx.gob.mx/instituto/acerca-de>

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En J. P. Codol & M. Palmonari (Eds.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomeno_concepto_y_teor%C3%ADa

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (2.^a ed.). Morata.

Mancebo, M. E., & Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf

- Moral Cabrero, E. (2021). *Las minimizaciones de la discapacidad como microagresiones capacitistas*. *Dilemata*, (36), 35–53. Recuperado de <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000452>
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Zahar. Recuperado de https://www.academia.edu/40204262/A_Representa%C3%A7%C3%A3o_Social_da_psicanalise
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Academia.edu. Recuperado de https://www.academia.edu/3738739/El_psicoanalisis_su_imagen_y_su_publico_Moscovici
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Discapacidad y salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 670-699. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80622345006.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Población con discapacidad*. Cuéntame de México. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx>
- Prevert, A., Navarro Carrascal, O., & Bogalska-Martin, E. (2021). La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(1), 7-20. Recuperado de <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v4n1/v4n1a2.pdf>

- Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. (2012). *Hacia una docencia inclusiva: Pautas para trabajar con aulas heterogéneas*. <https://reeducacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2021/07/Hacia-una-docencia-inclusiva.-Pautas-para-pensar-el-trabajo-en-aula-heterogeneas.pdf>
- Riba Campos, C.-E. (2023). *La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://www.studocu.com/ca-es/document/universitat-oberta-de-catalunya/analisi-de-datos-en-la-administracion-publica-ii/04-la-observacion-participante-y-no-participante-pid-00245125/64693666>
- Rivadeneira-Intriago, M. J. (2022). Perspectivas psicológicas de la educación inclusiva a nivel universitario. Una revisión bibliográfica. *Polo de conocimiento*, 7(6)(71), 446-448. Recuperado de <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4082/9559>
- Rodríguez Zepeda, J. (2005). *Definición y concepto de la no discriminación*. *El Cotidiano*, (134), 23–25. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32513404.pdf>
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <http://187.191.86.244/rceis/registro/Methodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPIERI.pdf>
- Shakespeare, T. (2013). *Revisión de los derechos y errores de las personas con discapacidad*. https://www.academia.edu/69018544/Disability_rights_and_wrongs_revisited
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*. CONAPRED. Recuperado de https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Discriminacionestructural%20accs.pdf
- Sousa Santos, B. (2004). *La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://www.redalyc.org/journal/279/27961107003/html/>

- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder. Recuperado de <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v9-n2-blanch3/568>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). Una teoría integradora de conflictos intergrupales. En W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole. <https://pdfcoffee.com/tajfel-turner-1979-an-integrative-theory-of-intergroup-conflictpdf-pdf-free.html>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terrazas Tovar, A. U. (2024, 20 de agosto). *Los orígenes de la Escuela Nacional de Sordomudos*. BiCentenario el Ayer y Hoy de México. <https://revistabicentenario.com.mx/index.php/archivos/los-origenes-de-la-escuela-nacional-de-sordomudos/>
- Toledo, M. A. (2012). *La discapacidad en México desde la vulnerabilidad social* (2.ª ed.). Polis. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v8n2/v8n2a6.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. <https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO. (2023, 13 de marzo). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*.

UNESCO: *Building Peace through Education, Science and Culture, communication and information*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know?hub=70285>

Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial. <https://www.editorialsintesis.com/librohttps://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Valles%20-%20Investigacionj%20cualitativa.pdf>

Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. *Educación XXI*, 27(1), 353–371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>

Watson, A. C., Corrigan, P. W., Larson, J. E., & Sells, M. (2004). Self-stigma in people with mental illness. *Schizophrenia Bulletin*, 30(4), 521–531. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a007098>

Zamora Quezada, M. A. (2024, 9 de agosto). *Educación Especial: promotores de la inclusión*. Aprender importa. BLOG EN VOZ ALTA. <https://www.mexicanosprimero.org/blog/educacion-especial-promotores-de-la-inclusion>

¿Qué es el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa? (2017, 25 de enero). *Gobierno de México*. <https://www.gob.mx/conadis/es/articulos/que-es-el-programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa>

Anexos

Anexo 1

Guía para entrevista a madres de familia

1. ¿Cómo definiría usted la discapacidad?

Preguntas de seguimiento:

- ¿Qué aspectos considera más importantes cuando se trata de apoyar a su hijo/a con discapacidad?
- ¿Cómo cree que la sociedad, en general, ve la discapacidad y cómo afecta esto a su hijo/a?

2. Desde su perspectiva, ¿cómo ha sido la experiencia de su hijo/a en la Brigada Inclúyeme del INJUVE?

Preguntas de seguimiento:

- ¿Qué aspectos del programa cree que han sido más beneficiosos para el desarrollo educativo y social de su hijo/a?
 - ¿Ha habido algún aspecto del programa que haya resultado desafiante o negativo para su hijo/a?
3. ¿Ha percibido alguna forma de discriminación hacia su hijo/a dentro de la Brigada Inclúyeme?

Preguntas de seguimiento:

- ¿Podría describir alguna situación específica en la que su hijo/a haya experimentado discriminación?
 - ¿Cómo fue manejada esa situación por el personal de la brigada?
4. ¿Cómo describiría la comunicación entre los padres y el personal de la Brigada Inclúyeme?

Preguntas de seguimiento:

- ¿Recibe información regular y detallada sobre las actividades y progresos de su hijo/a?
 - ¿Se siente usted escuchado/a y considerado/a en sus preocupaciones y sugerencias por parte del personal?
5. ¿Qué cambios o mejoras recomendaría para la Brigada Inclúyeme para apoyar mejor a los jóvenes en condición de discapacidad ?

Preguntas de seguimiento:

- ¿Qué recursos o apoyos considera que actualmente faltan en la brigada?
 - ¿Cómo cree que se podría mejorar la capacitación del personal en temas de inclusión y manejo de la discapacidad?
6. ¿Cómo valora la accesibilidad de las instalaciones y actividades de la Brigada Inclúyeme para su hijo/a?

Preguntas de seguimiento:

- ¿Ha encontrado alguna barrera física o actitudinal que dificulte la participación de su hijo/a?
 - ¿Qué adaptaciones o apoyos adicionales cree que serían necesarios para mejorar la accesibilidad?
7. ¿De qué manera considera que la participación en la Brigada Inclúyeme ha contribuido al desarrollo personal y social de su hijo/a?

Preguntas de seguimiento:

- ¿Ha observado mejoras en habilidades específicas, como la comunicación, la autonomía o las habilidades sociales de su hijo/a?
- ¿Cree que la brigada ha tenido un impacto positivo en la autoestima y confianza de su hijo/a?

Anexo 2

Guía para entrevista a personal administrativo

1. ¿Qué significa para usted la discapacidad?

Preguntas de seguimiento:

- ¿Qué aspectos son importantes cuando trabaja con jóvenes en condición de discapacidad ?
- ¿Cómo influye su idea de discapacidad en las actividades que planea?

2. ¿Ha visto alguna forma de discriminación hacia los jóvenes en condición de discapacidad en la brigada?

Preguntas de seguimiento:

- ¿Puede describir alguna situación de discriminación y cómo se resolvió?
- ¿Qué podría hacerse para prevenir la discriminación en la brigada?

3. ¿Cómo decide qué actividades hacer cada día en la Brigada Inclúyeme?

Preguntas de seguimiento:

- ¿Qué hace para que las actividades sean accesibles para todos los jóvenes?
- ¿Puede dar ejemplos de adaptaciones que ha hecho para incluir a todos?

4. ¿Cómo ha sido su experiencia trabajando en la Brigada Inclúyeme?

Preguntas de seguimiento:

- ¿Qué partes del programa cree que son más útiles para los jóvenes en condición de discapacidad ?
- ¿Ha visto cambios en los jóvenes desde que empezaron en el programa?

5. ¿Qué cambios haría en la Brigada Inclúyeme para mejorarla?

Preguntas de seguimiento:

- ¿Qué recursos adicionales cree que se necesitan?
- ¿Cómo podría mejorarse la capacitación del personal en temas de inclusión y discapacidad?

Anexo 3

Guía de observación participante

Categorías	Ítems/ preguntas
Organización	-Distribución del espacio para las actividades. -Programación de actividades y horarios. -Recursos materiales y tecnológicos disponibles
Interacción y comunicación	-Interacciones entre el personal y los jóvenes en condición de discapacidad . -Apoyo y orientación brindados a los jóvenes en condición de discapacidad .
Prácticas inclusivas	-Grado de participación de los jóvenes en condición de discapacidad en las actividades. -Accesibilidad de las actividades para todos los participantes
Capacitación y formación del personal	-Nivel de capacitación del personal para trabajar con jóvenes en condición de discapacidad . -Estrategias utilizadas por el personal para facilitar la inclusión.
Adaptación de actividades	-Adaptación de actividades para satisfacer las necesidades de los jóvenes en condición de discapacidad . -Flexibilidad en la ejecución de las actividades según las capacidades de los participantes. -Evaluación de la efectividad de las adaptaciones realizadas.
Gestión de conflictos y problemas	-Solución de problemas relacionados con la inclusión y la participación de jóvenes en condición de discapacidad . -Medidas tomadas para garantizar un ambiente seguro y respetuoso
Accesibilidad física	-Descripción del entorno físico: -Observaciones sobre la accesibilidad