

# Perspectivas de género y discapacidad. Un acercamiento al éxito académico

Gender and disability perspectives.  
An approach to academic success

DRA. MARCELA RAMÍREZ MORERA

*Doctora en Educación*

*Investigadora y docente en la Escuela de Trabajo Social  
Universidad de Costa Rica*

Recibido: 24/11/2021

Aceptado: 16/11/2022

doi: 10.20318/femeris.2023.7461

*Resumen.* El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las características y estereotipos presentes en las perspectivas de género y discapacidad intervinientes en las experiencias de éxito académico en la educación superior de las mujeres con discapacidad, a través de las narraciones biográficas y desarrolladas por medio de cuatro focos de discusión. Se acudió al paradigma de la codificación desde la Teoría Fundamentada, mediante el diálogo entre perspectivas teóricas. De esta forma se desarrollan temáticas de interés vinculadas con autonomía, estereotipos, naturalización de la discapacidad y reconocimiento de derechos humanos. Los resultados indican que el género y la discapacidad juegan un papel importante dentro del contexto educativo, por lo que resulta primordial discutir acerca de las características sobre el género y la discapacidad debido a que se evidencia la existencia de estereotipos por parte del contexto sociofamiliar que rodean a las mujeres con discapacidad. No obstante, cotidianamente las mujeres enfrentan dichos juicios de valor para alcanzar el éxito académico.

*Palabras clave:* discapacidad, género, éxito académico, educación, mujeres en situación de discapacidad y política.

*Abstract.* This article aims to reflect on the characteristics and stereotypes present in the perspectives of gender and disability involved in the experiences of academic success in higher education of women with disabilities, through biographical narratives and developed through four focuses of discussion. The paradigm of codification was used from the Grounded Theory, through the dialogue between theoretical perspectives. In this way, topics of interest related to autonomy, stereotypes, naturalization of disability and recognition of human rights are developed. The results indicate that gender and disability play an important role within the educational context, so it is essential to discuss the characteristics of gender and disability because it is evident the existence of stereotypes on the part of the socio-family context that surround women with disabilities. However, on a daily basis, women face such value judgments in order to achieve academic success.

*Keywords:* disability, gender, academic success, education, women in situation and disability, policy.

---

\*marcela.ramirez@ucr.ac.cr

## Introducción

De acuerdo con la premisa sobre el poder normalizador, una mujer con discapacidad lleva sobre sí el peso histórico social de ser mujer y lo que esto significa en cada contexto de cara al privilegio ante el patriarcado, así como el significado de la diferencia que, con respecto a la norma social, representa tener una situación de discapacidad.

Tal diferencia se manifiesta, por ejemplo, en los discursos sociales que establecen parámetros que deben seguir las mujeres con discapacidad; por ejemplo, instituciones de salud especializadas, políticas, reglamentos, programas y servicios focalizados, en fin, todos aquellos artefactos vinculados con dicha categoría social y que al fin y al cabo, responden a esa lógica institucional basada en parámetros que se reproducen en la cotidianidad de las personas.

En épocas pasadas también era impensable que las personas con discapacidad se prepararan académicamente, que participaran en el mundo laboral y fueran partícipes activas de la sociedad. Ante tal acontecimiento, han tenido que romper con modelos dominantes generadores de discriminación y segregación social. Estas transformaciones crean la necesidad de formular e implantar nuevas políticas sociales y educativas que permitan la inclusión y el desarrollo de las personas con discapacidad en ámbitos nunca imaginados.

Particularmente, las categorías de género y discapacidad llegan a constituirse en desigualdades, debido a que se crean con el objetivo de ejercer poder hacia las mujeres, hacia las condiciones de discapacidad y en este caso, hacia las mujeres en situaciones de discapacidad.

Por lo tanto, se afirma que el género y la discapacidad interactúan, colocando a las personas que viven con ambas categorías en una posición desigual. El género por su parte se comprende como una construcción sociocultural; fundamentada en las diferencias biológicas y la discapacidad como una elaboración social y restricción en la participación, por ende, son características que socialmente se traducen en desigualdad y discriminación, las cuales son reproducidas en las instituciones con discursos androcéntricos, como sucede en las entidades de educación superior (Ramírez, 2010).

Aunque el género y la discapacidad se asumen desde la vulnerabilidad, es necesario plantear un nuevo orden a través de la participación social y la visualización de las mujeres con discapacidad como protagonistas de su propio éxito, particularmente del éxito académico en la educación superior.

Actualmente, las mujeres en situaciones discapacitantes han iniciado un proceso de participación evidente a lo largo de las transformaciones que han vivido históricamente, a partir de que se han creado políticas y acciones que visualizan las diversas realidades como un asunto de derechos, el cual ahora debe permear las diferentes esferas de participación social de las mujeres con discapacidad, incluido el ámbito de la educación superior.

Específicamente, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece que los estados deben asegurar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles, desde la educación inicial hasta la universitaria (Ley 8661, 2008). Además, entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015), se demanda la urgencia de

garantizar una educación de calidad, inclusiva, equitativa, que promueva las oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas.

Las leyes obligan a los centros educativos a implementar ajustes razonables, incorporar la realidad de la discapacidad en los planes de estudio, preparar profesionales especializados en este ámbito. Estas nuevas exigencias ponen a los centros de educación superior bajo un nuevo reto: “el de la accesibilidad en la enseñanza para las personas con discapacidad, que abre las puertas a la educación para la diversidad” (Jiménez, 2002. p. 10).

En el mundo existen 650 millones de personas que viven con una discapacidad; en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las tasas de discapacidades son más altas entre los grupos con menos logros educacionales. El promedio es de 19%, en comparación con un 11% entre los que más tienen educación (Organización de las Naciones Unidas, 2018).

Asimismo, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), un 90% de la niñez con discapacidad no asiste a la escuela y en países de la OCDE, el estudiantado en situación de discapacidad continúa estando subrepresentado en la enseñanza superior.

No obstante, según Ramírez (2011), en el país las transformaciones educativas han sido lentas y operan bajo discursos integracionistas. Existe una tendencia a olvidar la perspectiva humanista de la educación superior y se piensa de manera parcializada, por lo cual se minimizan las otras necesidades de las personas con discapacidad, donde solo importa el área académica, sin reconocer a la persona como sujeta de derechos y deberes.

Como bien argumenta Jiménez (2002), los primeros pasos en el reconocimiento de la educación superior como derecho de las personas con discapacidad, los han dado las universidades públicas con programas de asistencia dirigidos a estudiantes con esta situación, los cuales emiten políticas de accesibilidad en los servicios educativos, maestrías sobre discapacidad, reformas curriculares, seminarios, proyectos bibliotecarios, entre otros. Sin embargo, estas acciones se siguen desarrollando sin las voces de las personas protagonistas.

## Método

El objeto de estudio de la investigación se refiere a las experiencias del éxito académico de las mujeres con discapacidad, estudiantes universitarias, además acude al enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 1987) y se estructura según lo propuesto por Levitt et al. (2018), para mostrar la integridad metodológica revisando los criterios que proponen para informes de investigación cualitativa. El proceso seguido para establecer la fidelidad al tema estudiado se concreta en el acercamiento al diálogo discursivo de las personas entrevistadas; con una adaptación de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). La recopilación de datos se realiza a través de narraciones biográficas. Además, se recurre a elementos transductivos (Ibáñez, 1985 y Ferreira, 2007). La estrategia de análisis se apoya en el estudio comparado de casos (Yin, 1994; Coller, 2005), adecuado a la metodología cualitativa (Stake, 1995).

Cabe destacar que, de las 88 entrevistas de acuerdo con el muestreo teórico, se codificaron 40 narraciones biográficas de 10 casos, cuyo procesamiento de la información se realizó con el programa Atlas. Ti 8. Según Glaser y Strauss (1967), el muestreo teórico es una estrategia de selección secuencial vinculada con la interpretación de los datos en la investigación, se genera en el seno de la teoría fundamentada y tienen como objetivo identificar la información.

Según Strauss y Corbin (2002), la recolección de los datos es la reducción intencionada a través de un instrumento, en particular las narraciones biográficas de la realidad tan compleja y extensa del tema desarrollado, con el fin de hacerla más comprensible y focalizada. Por tanto, se codificaron 40 biografías, las cuales se agruparon en “casos”. Cada uno de ellos está configurado por las 4 unidades analíticas; es decir, mujer y hombre en situación de discapacidad, persona de apoyo, docente universitario y compañero o compañera.

Con el fin de acercarse al fenómeno estudiado se recurre al diseño del modelo analítico, el cual está constituido por las cuatro dimensiones analizadas en la investigación, estas se encuentran configuradas por: la dimensión personal, que se caracteriza por las condiciones sociodemográficas, endógenas e itinerarios académicos de las personas interactuantes en la indagación (personas con discapacidad); la dimensión familiar y el grupo de pares; que comparten a su vez aspectos sociodemográficos y endógenos, más actitudes familiares y políticas educativas, entre otras. Finalmente, la cuarta refiere a la dimensión docente, compuesta por las condiciones de accesibilidad y los apoyos educativos brindados en los contextos universitarios. Las cuatro dimensiones dialogan entre sí sobre la vida universitarias, procesos académicos y la convivencia sociofamiliar.

## **Análisis de resultados y discusión**

A partir del modelo sobre marcos analíticos para el estudio de las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, se analizan las perspectivas de discapacidad y género presentes en las cuatro unidades de análisis participantes en la investigación.

### **Perspectivas de discapacidad y género**

De acuerdo con los textos discursivos, esta categoría se define desde las características presentes en aquellos enfoques teóricos que dejan ver cómo fluctúan los estereotipos sobre discapacidad y género, según sea el paradigma desde el que se enuncian, el reconocimiento de los derechos sociales y la naturalización de la discapacidad, entre otros.

### **Reconocimiento de autonomía en la persona con discapacidad**

Este código es el de mayor frecuencia de la presente categoría teórica, se configura por 110 citas asociadas, las cuales se caracterizan por actitudes y oportunidades fa-

miliares, la concepción de la autonomía desde las diferentes modalidades, a partir de la normalización de los estereotipos de género, relacionada con los proyectos personales, posicionamiento claro, lucha por el reconocimiento de la autonomía, búsqueda de la independencia, autonomía vinculada con estereotipos de la discapacidad por parte de otras personas y desarrollo de estrategias autónomas.

Las actitudes y oportunidades familiares se encuentran vinculadas con el apoyo familiar permanente en respaldar las decisiones de la persona con discapacidad (E85:91, C7M), así como la enseñanza y fomento de la independencia sin importar la situación en la cual se desarrollan las mujeres (E85:88, C7M).

La familia es aquel ente clave que contribuye al éxito académico de la persona con discapacidad, hecho que es reconocido tanto por el grupo de pares (E50:15, C10M:G10M) como por el personal docente universitario (E12:19, C4H:D4M). Además, este grupo primario tiene claridad en los límites para el desarrollo de actitudes autónomas, como bien lo cita la madre del caso 9 (E28:17, C9H:PA9M) y es reconocido por el profesorado (E12:21, C4H:D4M).

El respaldo a las decisiones y la construcción de las actitudes autónomas se reflejan en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Por ejemplo, en la madre del caso 2 se observa que ella le enseñó que su condición era parte de su naturaleza humana (E8:31, C2M:PA2M). De igual manera sucede con la progenitora del caso 1, quien afirma que si desean alcanzar cierto objetivo tienen que esforzarse y desarrollar estrategias para lograrlo (E4:46, C1H:PA1M). Además, la autonomía se visualiza en la ejecución de los proyectos personales, los cuales están mediatizados por un fin último que es la independencia (E5:65, C2M).

A partir de los discursos interactuantes se percibe una concepción de autonomía desde diferentes modalidades. En primer lugar, esta es comprendida como una acción natural (E85:8, C7M), la cual se encuentra limitada por un contexto inaccesible, carente de oportunidades para el desarrollo óptimo de las poblaciones en situación de discapacidad. No obstante, a pesar de dichas carencias, el estudiantado continúa fortaleciéndose y luchando por el reconocimiento de su autonomía personal (E81:6, C8M:PA8M).

En un segundo momento, el ejercicio de la autonomía se encuentra proyectado en las diversas trayectorias académicas (E9:18, C3H:D3M), acontecimiento reconocido por los docentes y familiares (E4:41, C1H:PA1M). Incluso este principio trasciende al simple hecho de reconocer a la autonomía como un derecho, el cual debe operacionalizarse mediante la figura del asistente personal o persona facilitadora (Ramírez, 2012) (E8:71, C2M:PA2M). Apoyo que genera autonomía e independencia (E5:108, C2M) en los distintos contextos universitarios.

El principio de la autonomía es conceptualizado bajo la normalización de los estereotipos de género; por ejemplo, la madre del caso 2 se refiere al desarrollo autónomo mediante las actividades domésticas, las cuales son socialmente establecidas para las mujeres sin importar su situación de discapacidad (E8:70, C2M:PA2M). Es de suma importancia citar que dicha normalización de estereotipos vinculados con la autonomía también se presenta en el caso 5 cuando expresa que realiza tareas hogareñas, particularmente vinculadas con

las propias necesidades de su existencia (E59:27, C5H), no tanto con acciones relacionadas a la atención de otros, como sí sucede con la chica del caso 2.

Dentro del código de reconocimiento de autonomía personal, se evidencia un posicionamiento claro del estudiantado que ejerce ese derecho. Por ejemplo, aunque el contexto familiar tienda a desarrollar ciertas actitudes sobreprotectoras, la determinación (Heredia, 2015; Soler, Teixeira y Jaime, 2015) (E5:103, C2M) y decisión protagonizan la vida de las mujeres con discapacidad (E76:26, C6M), situación que implica asumir riesgos y el control (Gómez, 2016 y Vidal, 2003) de sus propias experiencias de vida (E1:52, C1H).

En este mismo código, se observa una constante búsqueda de la independencia; sin embargo, el estudiantado menciona que realiza o desarrolla su cotidianidad de forma independiente y cuando requiere de algún apoyo lo busca (E55:22, C3H). Esta situación describe una perspectiva de naturalización (E55:14, C3H).

En esta misma línea, se presenta la autonomía vinculada con los estereotipos de la discapacidad por parte de otras personas, por ejemplo se vincula este principio con las capacidades del estudiantado. Lo que evidencia la existencia de un estereotipo como la sobredimensionalidad de la discapacidad (E29:18, C4H:PA4M). De igual manera, la compañera del caso 9 refuerza dicho juicio de valor afirmando que su colega con discapacidad se desenvuelve igual que cualquier otro compañero sin discapacidad (E46:4, C9H:G9H).

A pesar de que la persona con discapacidad se encuentra constantemente demostrando su independencia y autonomía, se evidencia la presencia permanente de ideas estereotipadas que restringen este derecho por parte de las personas que rodean al estudiantado con discapacidad (E29:2, C4H:PA4M).

Los fragmentos discursivos también demuestran que, particularmente las mujeres, desarrollan estrategias para la implementación de la autonomía, acontecimiento reconocido por el grupo de pares (E6:30, C2M:G2H). Estas acciones al mismo tiempo se convierten en maneras de sobrevivir y alcanzar las metas establecidas por las estudiantes (E5:63, C2M).

### *Estereotipos de discapacidad*

En la presente categoría teórica se encuentra el código estereotipos de la discapacidad con una densidad de 89 citas asociadas. Con el objetivo de contar con una comprensión amplia en esta temática, se procedió a conceptualizar los diferentes juicios de valor a partir de los fragmentos discursivos interactuantes en la investigación.

El primer estereotipo identificado se refiere a la centralización en la discapacidad, el cual se define como aquellos méritos asignados socialmente a las personas por su situación de discapacidad. Un ejemplo de ello es lo que cita la mujer del caso 7 donde el contexto que le rodea reconoce con mayor ímpetu todas las acciones cotidianas que ella realiza como mujer con discapacidad (E85:77, C7M).

De igual manera, la historia se repite cuando el compañero del caso 9 resalta las distintas tareas que sus colegas con discapacidad, a pesar de su situación, se desarrollan como cualquier persona sin discapacidad (E46:13, C9H:G9H). Por lo tanto, las perso-

nas continúan reproduciendo dicho estereotipo por el simple hecho de mantenerse en una sola óptica, es decir, enfocándose en la discapacidad y no en el contexto (E84:20, C7M:D7H).

El segundo estereotipo referido por los textos interactuantes es el miedo a la discapacidad, por ejemplo, el caso 7 menciona que algunos docentes no se acercaron a ella para preguntarle sobre los ajustes educativos necesarios para su desarrollo académico universitario (E85:12, C7M).

El “lastimismo” es el tercer estereotipo identificado, el cual se construye a través de los procesos de socialización engendrados en los diferentes ciclos históricos de las personas. Un ejemplo de la necesidad por derribar la lástima es la cercanía permanente con las personas en diversas situaciones de discapacidad, con el fin de que el contexto comprenda la connotación de naturaleza humana de esta (E83:29, C7M:PA7H). Por lo tanto, es necesario la interacción constante con la ciudadanía con discapacidad para develar la realidad de este juicio de valor (E85:3, C7M).

El cuarto estereotipo consiste en la preocupación por herir sensibilidades, la cual se manifiesta en evitar la utilización de algunos términos referentes a las situaciones de discapacidad (E45:9, C8M:G8M) y por temor a que estos ocasionen un daño colateral a las personas que viven con dichas condiciones. Por ejemplo, un colega de un estudiante con discapacidad visual expresa el siguiente discurso: “bueno mae nos vemos, uy que vergüenza” y me dijo “no tranquilo, yo también digo eso” (E84, 50, C7M:D7H). Por lo tanto, este estereotipo se reproduce en la utilización del lenguaje, el cual es un elemento trascendental para generar cambios sociales y, por ende, conductas y actitudes que eliminen la discriminación.

La creencia aún existente de que las personas en condiciones de discapacidad carecen de capacidades y habilidades (E82:9, C7M:G7M) para desempeñarse en el ámbito laboral, se convierte en el quinto estereotipo identificado en los discursos intervinientes en el presente estudio. Acontecimiento que restringe y violenta el derecho a acceder a un empleo digno (E84:39, C7M:D7H).

El sexto estereotipo destacado es el de la superheroína-superhéroe, el cual se refleja en acciones de admiración y reconocimiento de aquellas tareas cotidianas donde se desempeñan las estudiantes con discapacidad, lo cual genera una sobredimensionalidad de las condiciones particulares. Un ejemplo de ello es citado por la estudiante del caso 7. Además, se sobre saltan cuando la mujer se desarrolla en ciertas áreas específicas (E50:7, C10M:G10M) o realiza gestiones que cualquier otra persona ejecutaría (E49:5, C8M:G8M).

El séptimo estereotipo es el de “pobrecito o pobrecita”, el cual es reproducido tanto por personas con discapacidad como sin ella. Por ejemplo, la chica del caso 7 reproduce tanto las ideas preconcebidas de discapacidad como de género (E83:26, C7M:PA7H), situación que de igual manera sucede con el caso 4 (E29:14, C4H:PA4M).

La manipulación con la situación de discapacidad se convierte en el octavo estereotipo identificado entre los textos discursivos. Este se refiere a la interpretación realizada por una docente en la cual la estudiante toma ventaja de su discapacidad para no cumplir

con las demandas académicas. Sin embargo, la estudiante manifiesta que en ese momento ella estaba experimentando una situación de salud asociada a su discapacidad que le imposibilitaba cumplir con las tareas educativas, y no necesariamente se encontraba aprovechándose de su discapacidad (E76:8, C6M).

El noveno estereotipo consiste en creer en la falacia existente sobre la imposibilidad de la persona con discapacidad para estudiar, particularmente en aquellas áreas vinculadas con su situación. Un ejemplo de ello lo demuestra el estudiante del caso 3, quien refiere que su grupo de pares le cuestionaba su desenvolvimiento en la carrera de Educación Especial por la supuesta imposibilidad del desempeño personal (E55:31, C3H).

Aunado al noveno estereotipo, surge el décimo referente a que el saber específico genera concientización ante determinado eje temático, el cual tiene la falsa premisa de aquellas personas que desarrollan conocimientos (E55:30, C3H) particularmente vinculados con la discapacidad, son personas que tienen mayor concientización y apertura para interactuar con poblaciones en condiciones de discapacidad. Sin embargo, no necesariamente esa situación se aleja de la realidad. Por lo tanto, se deduce la continua reproducción de estereotipos y juicios de valor.

El undécimo estereotipo se refiere a la falsa creencia sobre los apoyos generalizados de acuerdo con la discapacidad, debido a que existen ideas preconcebidas de que si ciertos apoyos fueron exitosos para el estudiantado con una discapacidad específica, es posible volverlos a implementar en el momento de presentarse alguna situación semejante, hecho que no necesariamente debe ser así (E55:27, C3H).

La creencia de que la persona con discapacidad solo puede interactuar con semejantes con su misma condición se convierte en el duodécimo estereotipo, como bien lo afirma el compañero del caso 2, quien esperaba que dos personas con discapacidad mantuvieran relaciones asertivas por el simple hecho de vivir con una discapacidad (E6:58, C2M:G2H). De igual manera, el caso 3 menciona que el estudiante con discapacidad se formó en una carrera vinculada con su discapacidad, lo cual eventualmente podría contribuir de manera automatizada para “ayudar” a su estudiantado (E36:14, C3H:G3H) y al contexto que le rodea, situación alejada de la realidad. Incluso, se observa el capacitismo obligatorio para la población con discapacidad de tener siempre que demostrar sus capacidades por excelencia. Al respecto, Guzmán y Platero (2012) y Otaola y Huete (2019), definen capacitismo como la combinación de prácticas, relaciones sociales, ideas e instituciones vinculadas con la integridad corporal, que como tales impulsan el prejuicio de que las personas en situación de discapacidad son inferiores en comparación con aquellas que no tienen dichas condiciones.

El decimotercer estereotipo es el de la constante duda y cuestionamiento de las capacidades de la persona con discapacidad. En relación con este juicio de valor se encuentran la segregación y discriminación presentadas por el compañero del caso 2, quien refiere que, si el colega con discapacidad ha enfrentado diversas dificultades debe ser porque no contaba con las capacidades para sobrellevarlas, situación que deja entrever una connotación de superioridad por el simple hecho de no tener discapacidad (E6:33, C2M:G2H). Una situación semejante sucede en el caso 5, quien se basa en la premisa “si la persona



con discapacidad puede ¿por qué yo no?”, haciendo ver que él es capaz de hacerlo si una persona con “menos capacidades” ha mostrado que puede hacerlo-(E45:13, C5H:G5H).

Mediante el diálogo de los discursos interactuantes se presenta el decimocuarto estereotipo, el cual se refiere a la connotación religiosa de la persona con discapacidad, particularmente en el grupo de pares, (E36:22, C3H:G3H) cuando estos enfatizan que es una bendición contar con un colega en situación de discapacidad, o como le sucedió al estudiante del caso 9 que cuando estaba en la escuela una docente creía que él recuperaría la vista si tenía fe (E28:8, C9H:PA9M).

El decimoquinto estereotipo refiere a la infantilización de la persona con discapacidad, la cual se presenta en los contextos educativos mediante el aprecio al estudiantado con discapacidad visual, quienes son referidos como “cieguitos” (E29:20, C4H:PA4M) y cuando en las familias se refieren a las personas con discapacidad, ocasionalmente se mantienen diminutivos para referirse a ellas (E29:12, C4H:PA4M).

El privilegio de la discapacidad se convierte en el decimosexto estereotipo, el cual se manifiesta cuando se refieren a la cantidad de garantías o uso de apoyos técnicos que aseguran el cumplimiento de los derechos, particularmente desde la autonomía e independencia. Esta situación es considerada por los grupos de pares como privilegio, según manifestó un familiar del caso 9 (E28:15, C9H:PA9M).

Es evidente que la existencia de los estereotipos destacados en las líneas anteriores, son el resultado de una violencia simbólica que se manifiesta a través de las diversas afirmaciones destacadas en los fragmentos discursivos, lo cual genera que las personas sigan observando otras actitudes y conductas como algo natural, y que se continúe invisibilizando la violencia simbólica hacia la persona con discapacidad.

### *Estereotipos de género*

En esta categoría se destacan los estereotipos de género con 58 citas asociadas, entre las que sobresalen la esencialidad de las mujeres, el “lastimismo”, minimización de las capacidades de la mujer, carrera feminizada, estereotipos originados del androcentrismo, diferencias entre géneros y el machismo.

El primer estereotipo de género refiere a la esencialidad de las mujeres, con fragmentos discursivos que destacan la capacidad extraordinaria de las mujeres por su razón de ser mujer. Un ejemplo de esto se refleja en el caso 7 cuando la persona de apoyo afirma que “la mujer es más emprendedora y poseen un chip de motivación”, lo que se convierte en un factor determinante en la estereotipación de género (E83:26, C7M:PA7H). Además, la persona del caso 7 desarrolla connotaciones compasivas que reproducen el “lastimismo” a las mujeres con discapacidad (E84:32, C7M), situación que promueve estereotipos de género.

Otro estereotipo de género se relaciona con la minimización de la capacidad de la mujer con discapacidad. Este discurso emerge de fragmentos discursivos como los del caso 7, en donde la persona de apoyo afirma que tendrá que ayudar a su pareja debido

a la discapacidad que presenta (E83:30, C7M:PA7H), minimizando las habilidades que la persona con discapacidad pudiera tener en beneficio de su desarrollo y autonomía, situación que fortalece el enfoque de capacitismo hacia la ciudadanía en condiciones de discapacidad.

Otro de los atributos de esta categoría refiere a la feminización de las carreras universitarias. Martínez (2015) menciona que las personas toman en consideración la elección de sus estudios universitarios basados en una construcción social, lo cual constriñe y limita las opciones de las personas de acuerdo a su género. Al respecto, Tejuca (2020) recurre a Rama (2009) y afirma que la feminización es una masificación de la educación superior como una estrategia de supervivencia de los hogares en beneficio de la calidad de vida, satisfaciendo las demandas sociales y laborales, en donde impera el uso de tecnologías y desarrollo de competencias, situación que lleva a las mujeres a acercarse a los centros de educación superior. Asimismo, Tejuca (2020) refiere que los índices de matrículas por parte de mujeres en la educación superior, incrementaron considerablemente gracias a las políticas públicas educativas propuestas por la UNESCO (p.4).

Siguiendo la línea, la persona de apoyo del caso 1 cita que los padres y las madres de familia no están conformes con la integración de un hombre, que además de ser una persona en situación de discapacidad, ingresa a un sector laboral que ha sido históricamente vinculado con mujeres (E4:63, C1H:PA1M), con carácter maternal (E2:29, C1H:G1M). La existencia de barreras actitudinales promueve la feminización de las carreras en ciencias de la educación (E3:12, C1H:D1M), específicamente en el área de preescolar.

El quinto estereotipo sobresaliente de los fragmentos discursivos surge desde el androcentrismo. Según Fernández (2017), quien recurre a Sau (2000), Marimón (2000) y Moreno Sardá (2006), androcentrismo es un enfoque unilateral que centraliza a la figura masculina como perspectiva central de todas las cosas, menospreciando el rol de las mujeres y sus funciones en la sociedad, destinándolas a los espacios del hogar, transformando y legitimando los entramados sociales patriarcales, situación que limita a las mujeres en sus derechos, incluido el derecho a la educación.

Asimismo, un ejemplo de lo anteriormente descrito se observa con lo referido por la persona de apoyo del caso 1, quien describe que en su hogar sus hijos deben compartir el mismo cuarto a pesar de que uno es un “hombre hecho y derecho” (E4:46, C1H:PA1M). También, se evidencia en el caso 1 la importancia de exponer el ejemplo como hombre para la apertura de género entre las carreras feminizadas (E1:68, C1H), así como otorgar una figura paternal en los espacios de aula (E1:66, C1H), proveyendo características únicas y extraordinarias por el hecho de ser hombre (E1:34, C1H).

Otro de los atributos vinculados con los estereotipos son las diferencias entre géneros. A respecto, el caso 1 refiere haber experimentado dificultades con sus compañeras por el hecho de ser hombre (E1:70, C1H), situación que limita la amistad entre el grupo de pares. Asimismo, se vincula el machismo como una concepción sobresaliente debido a que la persona que se expresa cree que los apoyos razonables se ven condicionados al género, beneficiando a las mujeres sobre los hombres (E1:69, C1H).

*Naturalización de la discapacidad*

El código de naturalización de la discapacidad cuenta con 52 citas enraizadas y se refiere a que la interacción con personas en situación de discapacidad, es una dinámica tan natural como cualquier otra condición humana y, por ello, se reconoce esta manifestación de la diversidad de las personas. La naturalización se presenta en las cuatro dimensiones estudiadas. Entre los atributos más sobresalientes destacan la naturalización de la discapacidad como condición humana mediatizada por el contexto sociofamiliar, igualdad de condiciones, continuidad de roles y visualizar la discapacidad en las acciones cotidianas de la vida social.

La enseñanza familiar de la naturalización de la discapacidad, se refleja en los discursos de las personas interactuantes en esta investigación, cuando refieren que las familias desarrollan concepciones de naturalidad con respecto a la discapacidad (E85:88, C7M), convirtiéndola en una condición cotidiana en el núcleo familiar (E80:31, C10M) mediante la disponibilidad de apoyos y ajustes comunes (E80:33, C10M).

Asimismo, la naturalización dentro del contexto familiar, le permite a la persona con discapacidad ser considerada como un integrante más de la familia (E8:70, C2M:PA2M), con las mismas responsabilidades y derechos que sus familiares, desvinculando la situación de discapacidad (E5:42, C2M), generando espacios inclusivos y autónomos.

Igualmente, los y las compañeras manifiestan que la naturalización entre el grupo de pares es un asunto cotidiano en donde se comparten espacios comunes (E6:59, C2M:G2H) con actitudes de igualdad y de integración (E6:55, C2M:G2H), situación que permite que las relaciones interpersonales se desarrollen con naturalidad (E6:38, C2M:G2H). Aunado a lo anterior, otro atributo de relevancia es la naturalización de los apoyos. Al respecto, la mujer del caso 2 menciona que los apoyos educativos y familiares son naturales (E5:20, C2M), propios de la cotidianidad desde los primeros años de vida (E5:19, C2M).

También, es necesario mencionar que la formación de la naturalización no pretende invisibilizar a la discapacidad, sino que los sistemas educativos y estructuras sociales sean más inclusivos, donde las condiciones de discapacidad no sean elementos excluyentes (E11:21, C9H:D9M).

El reconocimiento de la discapacidad como condición humana, es otra característica asociada a este código, que visualiza que las personas con discapacidad no desean desvincularse por su situación (E5:11, C2M); por el contrario, buscan promover espacios de investigación y reestructuración sistemática, que permitan que la totalidad de la ciudadanía reconozca y comprenda que la discapacidad es inherente a la humanidad y que se encuentra en los diversos espacios de participación social (E5:17, C2M).

De esta forma, las personas pueden trabajar de manera inclusiva en beneficio de la igualdad de condiciones, atributo asociado a la naturalización de la discapacidad. Un ejemplo de esto se refleja con la compañera del caso 7, quien refiere que las responsabilidades universitarias son distribuidas de forma equitativa (E82:2, C7:G7M).

Por otra parte, el atributo de continuidad de roles refuerza la concepción de lo que significa ser hijo o hija mayor, la consideración y consulta a la hora de tomar decisiones (E76:32, C6M), esta connotación es identificada por la mujer del caso 8 (E67:35, C8M).

Por último, visualizar la discapacidad en las acciones cotidianas de la vida social permite desarrollar espacios donde impere la inclusión, el respeto y las relaciones de amistad, tal y como lo refiere la docente del caso 1, donde las personas interactúan en diferentes escenarios con total armonía (E3:33, C1H:D1M).

### **Lucha por el reconocimiento de los derechos sociales (educación)**

El código de lucha por el reconocimiento de los derechos sociales, particularmente por el derecho a la educación, cuenta con 42 citas asociadas de las cuales sobresalen las siguientes: los ajustes razonables garantizan el derecho a la educación, necesidad del derecho a la educación, participación como activista, necesidad permanente de lucha, avances y retrocesos.

En primer lugar, los ajustes razonables garantizan el derecho a la educación mediante los servicios de apoyo en beneficio de las competencias académicas del estudiantado con discapacidad (E85:47, C7M), permitiendo el desarrollo de habilidades de forma holística.

En segundo lugar, la necesidad del derecho a la educación es concebida como la toma de acciones frente a un sistema de descarte de personas debido a que, como lo refiere la mujer del caso 6, es un sistema que funciona desde un modelo “normalizador” (E52:5, C6M:G6M), que requiere de políticas públicas en materia de educación para promover espacios inclusivos y diversos. Al respecto, la docente del caso 3 menciona que la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, No 7600, establece cambios para la participación de estudiantes con discapacidad en las universidades (E9:20, C3H:D3M).

La búsqueda de la inclusión en materia educativa es una constante que promueve entre las personas la participación como activistas en beneficio de los derechos humanos, particularmente el derecho a la educación. La mujer del caso 6 manifiesta que existen situaciones que carecen de asesoría legal, por lo que decidió ser activista en este ámbito (E76:20, C6M), proponiendo, agendando y luchando contra políticas para garantizar la accesibilidad (E76:13, C6M). De igual manera, la mujer del caso 8 evidencia la preocupación por la defensa de los derechos humanos para garantizar el goce del derecho a la educación (E67:29, C8M).

Aunado a lo anterior, la necesidad permanente de lucha es un atributo de mayor densidad en este código. Las personas interactuantes evidencian que desde los primeros años de vida, han tenido que luchar por el acceso a la educación (E8:17, C2M:PA2M), generando asperezas con el sistema educativo, profesores, padres y madres de familia (E28:5, C9H:PA9M). Se evidencia el espíritu de lucha como característica protagonista de las mujeres con discapacidad (E50:15, C10M:G10M). La premisa anterior es también reconocida por otras personas del contexto sociofamiliar del estudiantado interactuante en la investigación (E26:5, C3H:PA3M).

Es necesario mencionar que en pocas ocasiones el sistema contribuye con el acceso y garantía al derecho a la educación (E1:14, C2M) en donde las maestras se unen a la lucha por la igualdad de condiciones. No obstante, la madre del caso 1 refiere que tuvo que recurrir a exigir evidencias legitimadoras (por ejemplo, al solicitar que fuese por escrito la respuesta

recibida de no aceptación del estudiante con discapacidad en una institución de secundaria), esto para continuar la lucha por la formación educativa de su hijo (E4:29, C1H:PA1M).

Por último, en cuanto a los avances y retrocesos, las políticas permiten la apertura de espacios y dinámicas en materia de educación; sin embargo, el seguimiento es ineficiente, lo que repercute en la permanencia y finalización de los estudios universitarios de muchas personas con discapacidad (E6:63, C2M:G2H).

## Conclusiones

Se evidencia que las mujeres con discapacidad para alcanzar el éxito académico han transitado por una serie de acontecimientos violentos configurados por estereotipos de género y discapacidades presentes en sus contextos sociofamiliares y educativos. No obstante, ellas enfrentan dichos hechos y alcanzan sus metas formativas claramente definidas. Lo cual, responde a su caracterización endógena cuyos elementos predominantes son determinación, la insistencia y la superación.

Las experiencias de éxito académico se encuentran mediatizadas por los apoyos familiares educativos y sociales recibidos en la totalidad de las trayectorias académicas, además de acciones cotidianas que fueron desarrollando para adquirir autonomía e independencia interrelacionada con la naturalización de sus situaciones de discapacidad.

A su vez, esta naturalización de las condiciones de discapacidad permite la visualización de la diversidad humana mediada por el contexto sociofamiliar, igualdad de condiciones y la participación cotidiana de las mujeres en situación de discapacidad en la vida social, particularmente en su acceso a la formación académica. Esto se ve marcado por su lucha constante para la garantía de sus derechos humanos, la cual se manifiesta en la necesidad del cumplimiento de este derecho, los ajustes razonables que posibilitan el derecho a la educación y la participación activista y permanente en la lucha por su cumplimiento.

En las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, se continúa observando las escasas capacitaciones y asesorías en las temáticas vinculadas con derechos, género, relaciones interpersonales, ajustes educativos razonables, lineamientos que garanticen la admisión y permanencia, entre otras, dirigidas al profesorado y grupos de padres de las estudiantes con discapacidad. Se manifiesta que, las entidades de educación superior han enfatizado en el desarrollo de espacios físicos accesibles omitiendo las otras dimensiones de la accesibilidad, las cuales son de suma importancia para el fortalecimiento y fomento del éxito universitario para las estudiantes con discapacidad.

## Referencias bibliográficas

FERNÁNDEZ, M. (2017). *La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. Revista Signos. Estudios De Lingüística*. 50(95). 361-384. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v50n95/0718-0934-signos-50-95-00361.pdf>

- GÓMEZ, V. (2016). *La discapacidad organizada: antecedentes y trayectorias del movimiento de personas con discapacidad*. *Historia Actual Online*, 39 (1), 2. [http://www.repositorioicdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1418/Art\\_GomezBernalV\\_Ladis-capacidadorganizada\\_2016.pdf?sequence=1](http://www.repositorioicdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1418/Art_GomezBernalV_Ladis-capacidadorganizada_2016.pdf?sequence=1)
- GUZMÁN, P. y PLATERO, R. (2012). *Passing, enmascaramiento y estrategias identitarias: diversidades funcionales y sexualidades no-normativas*. En *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*, PDF. <Http://digital.Csic.Es/bitstream/10261/78447/1/passing%20enmascaramiento%20y%20estrategias%20identitarias.pdf>
- JIMÉNEZ, R. (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior (Una propuesta para la diversidad y la igualdad*. San José, Costa Rica: Fundación Justicia y Género.
- Ley 8661. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial La Gaceta No 187 República de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- MARTÍNEZ, K. (2015). "Tienen sexo las profesiones. Hombres y mujeres en profesiones femeninas y masculinas, el caso de los enfermeros y las ingenieras mecánicas electricistas". Tesis. <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/237/3/Tienen%20sexo%20las%20profesiones%20hombres%20y%20mujeres%20en%20profesiones%20femeninas%20y%20masculinas%2C%20el%20caso%20de%20los%20enfermeros%20y%20las%20ingenieras%20mec%3%A1nicas%20electricistas.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Página oficial. Recuperado de <http://www.un.org/es/index.html>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (2018). *Algunos datos sobre las personas con discapacidad*. Página oficial. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/algunos-datos-sobre-las-personas-con-discapacidad.html>
- OTAOLA, M. y HUETE, A. (2019). *Capacitismo: un fenómeno sociodemográfico*. PDF. [https://www.fundacioncaser.org/sites/default/files/adjuntos/fcaser\\_actas25\\_nov2019\\_2509\\_motaola\\_ahuete.pdf](https://www.fundacioncaser.org/sites/default/files/adjuntos/fcaser_actas25_nov2019_2509_motaola_ahuete.pdf)
- RAMÍREZ, M. (2011). *Las dimensiones de Accesibilidad en la Universidad de Costa Rica Sede Rodrigo Facio, un Acercamiento desde la Perspectivas de Discapacidad y Género*. *Revista Reflexiones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*. Disponible en: [http://www.reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/images/edicion\\_90\\_2/05%20articulo%20marcela%20ramirez.pdf](http://www.reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/images/edicion_90_2/05%20articulo%20marcela%20ramirez.pdf)
- SOLER, A., TEIXEIRA, T. C. & JAIME, V. (2015). *Discapacidad y dependencia: una perspectiva de género*. [http://www.repositorioicdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/746/Pon\\_SolerA\\_DiscapacidadDependenciagenero\\_2008.pdf?sequence=1](http://www.repositorioicdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/746/Pon_SolerA_DiscapacidadDependenciagenero_2008.pdf?sequence=1)
- TEJUCA, M. (2020). *Universidad y feminización: la experiencia cubana*. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 46, 19. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216073>
- VIDAL, J. (2003), *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. PDF. <https://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>

Anexo 1. Fragmentos discursivos: Perspectiva de género y discapacidad

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
<p>Personas con discapacidad</p>	<p>“siempre quise trabajo social (...) sabía que la única universidad que lo daba era la UCR, en ese entonces mis papás me dijeron “bueno, si usted elige ir allá tiene que ser con beca porque nosotros no podemos costear el mantenimiento completo, allá, suyo” (E85:91, C7M).</p> <p>“creo que mi familia ha sido como una columna ahí, detrás mío, que me enseñó que mi condición era parte de mí y que eso no me tenía que limitar para alcanzar lo que yo me proponía, entonces, mi familia no fue sobreprotectora, más bien me enseñó a ser muy independiente, que aprendiera a hacer las cosas necesarias para yo desenvolverme cotidianamente en todos los espacios” (E85:88, C7M).</p> <p>“persona independiente y autónoma, y lo que no podía hacer, buscaba apoyo y cuestiones de esas, entonces para mí fue algo muy cotidiano, muy natural” (E85:8, C7M).</p> <p>“ellos saben que están haciendo un trabajo y que yo dependo de ellos y de ellas para realizar el trabajo.</p> <p>Participante: Claro, porque me generan un montón de independencia” (E5:108, C2M).</p> <p>“Yo quiero terminar mis estudios doctorales, trabajar, porque tengo que hacerlo por la fecha, en el país, un periodo en la u, como investigadora, después me gustaría trabajar fuera del país en un ámbito vinculado con discapacidad en la educación superior, por el lado académico y por el lado laboral, por el lado personal a mí me gustaría independizarme y siempre lo he pensado” (E5:65, C2M).</p> <p>mami no hubiera querido que yo ande en bus y me moje toda y me decía “pero para qué se expone”, era lo que podía hacer en ese momento, si hubiera tenido las condiciones para no mojarme no lo hubiera hecho (E76:26, C6M)</p> <p>yo sí creo que soy muy determinante de lo que quiero hacer. Siempre hay personas que son como la voz de mi conciencia. (E5:103, C2M)</p> <p>“El hecho de que yo he aprendido a adecuarme, a adaptarme a las cosas, es para sobrevivir o para alcanzar lo que yo quiero” (E5:63, C2M)</p>	<p>“Me han dado mucha libertad porque yo soy muy determinado y no me importa lo que piensen los demás, y ellos me apoyan en sus decisiones” (E1:52, C1H)</p> <p>“de un tiempo para acá se han dado cuenta que yo lo puedo hacer y que no ocupo de ellos. Entonces ya yo me lavo mi ropa, yo acomodo mi cama, yo limpio mi cuarto, yo sacó mi comida si es necesario y les ha costado mucho la verdad o sea el ir a la universidad les ha costado mucho” (E59:27, C5H)</p> <p>“yo procuro tratar de hacer las cosas independientemente, (...) el apoyo a nivel personal y laboral es mínimo. Cuando estoy en la casa el apoyo se lo pido a mi esposa, y si estoy en el trabajo, sería a alguna compañera que tenga la disposición.” (E55:22, C3H)</p> <p>“Eso es todo un proceso, pero actualmente a veces ni pienso tanto en que tengo una condición, yo hago mi vida, hago mi trabajo, tengo mi familia; cuando hay una situación en la que sí se nota que ocupo de la colaboración de alguien para poderlo hacer” (E55:14, C3H)</p> <p>Incluso ciertas compañeras abiertamente me cuestionaban a mí por qué estaba estudiando educación especial, simplemente me decían que ellas no consideraban justo que yo me graduara con el mismo título de ellas porque yo tenía una discapacidad y que yo no podía trabajar con la población con discapacidad por tener una discapacidad (E55:31, C3H)</p> <p>habría que ver el tipo de discapacidad, por ejemplo, en una discapacidad visual el profesor no debería tener tanto problema, ya que solo es de adaptar el material, y ahora hay mucha facilidad con la tecnología; las otras discapacidades fuera de la visual (E55:27, C3H)</p> <p>es curioso porque incluso uno diría que estudiantes de educación especial deberían tener una total apertura para apoyar a un compañero con discapacidad; sin embargo, no es algo generalizado, pero sí hay un sector de la población que estudia y trabaja en educación especial que más bien son las personas menos accesibles e inclusivas que existen en la cuestión profesional (...) (E55:30, C3H)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
<p>Personas con discapacidad</p>	<p>“(…) es la constante que le preguntan a mis papás, “¿cómo hace M para trabajar? ¿cómo hace M para movilizarse? ¿cómo hace M para cocinar? ¿para hacer las cosas de la casa? ¿para ir a trabajar?” y lo que mis papás me dicen es “yo les cuento, M es una persona más, nada más le cuesta ver, pero ella utiliza un bastón para movilizarse” (E85:77, C7M).</p> <p>“uno notaba cuando los docentes tal vez no sabían o no se preocupaban, tal vez por temor a acercarse a estudiante a preguntarle qué eran las necesidades que se podían presentar” (E85:12, C7M)</p> <p>“la interacción con las personas, ir comprendiendo un poco más las particularidades que se presentan cuando están en contacto con una persona con discapacidad, para que lo reconozca primero como persona y no lo vea como a una persona con lastima o con los mitos o estereotipos que pueden cargarse en el proceso de sociabilización.” (E85:3, C7M)</p> <p>tuve una profesora que me decía (...) que no use la discapacidad para faltar al clases, entonces no me quería recibir trabajos y tuve que ir a hacer las apelaciones correspondientes ante la coordinación de carrera porque a la profesora se le metió que era porque yo no quería, no sé por qué (E76:8, C6M)</p> <p>la gente siente cierto nivel de mayor de compadecerse hacia las mujeres que hacia los varones (E84:32, C7M)</p> <p>creo que mi familia ha sido como una columna ahí, detrás mío, que me enseñó que mi condición era parte de mí y que eso no me tenía que limitar para alcanzar lo que yo me proponía (E85:88, C7M)</p> <p>es una zona donde hay una calle de un carril y no hay acera, es como mátenme digamos, entonces yo siempre llamo para que vayan por mí a la parada y para ellos es súper normal, es súper normal saber que tienen que ir por mí y listo (E80:33, C10M)</p> <p>ha sido todo tan normal en el sentido de que yo nací con la condición entonces no sé cómo mi familia era antes de verdad pero para ellos es muy normal (E80:31, C10M)</p>	<p>Cuando me solicitan soy muy anuente para participar, por ejemplo cuando la unidad de preescolar me llama, además que es muy importante por ser hombre dar el ejemplo con la apertura de género; pero si no me solicitan sólo voy a una que otra conferencia. (E1:68, C1H)</p> <p>Otra de las cosas por las que me gusta preescolar es porque para los chiquitos es divertido ver un profesor, también siento que puedo dar un apoyo adicional por ejemplo a los niños que no tienen una figura masculina en su hogar (E1:66, C1H)</p> <p>Me gusta porque en cierta manera hago la diferencia, en la carrera soy muy exótico (casi no hay hombres) y siento que le abro el camino a algunas personas que tal vez pueden pensar que no es para ellos sólo por ser hombre (E1:34, C1H)</p> <p>Primero que todo a muchas les llevo bastantes años, y segundo no soy como el súper amigo de todas ellas, no les digo a todo que sí y eso me ha producido dificultades a nivel de género con ellas (E1:70, C1H)</p> <p>la relación con mis profesoras y profesores ha sido bastante buena (...) algunas no saben que tengo adecuación de tiempo, pero cuando yo se los digo son muy anuentes a ayudarme con eso, tal vez no tanto como la ayuda que les dan a mis compañeras; aunque tal vez eso sólo sea una percepción mía de la afinidad de género (E1:69, C1H)</p>



Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
<p>Personas con discapacidad</p>	<p>ser independiente siempre lo vi como algo natural, quizás porque en la casa nunca habían hecho la diferencia los primeros años de mi vida, escuela y colegio (E5:42, C2M)</p> <p>era algo que yo tenía que asumir, nunca lo cuestioné, lo vi muy natural. Los apoyos, por ejemplo, en el kinder, yo fui al kinder de educación especial, el apoyo era mi mamá, para arriba, para abajo (E5:20, C2M)</p> <p>Sí, yo sabía que iba a terapia física, en el kinder a terapia de lenguaje, pero yo lo entendía como algo de mi vida (E5:19, C2M)</p> <p>yo me reconocí como persona con discapacidad a partir de que yo ingreso a la universidad, al comienzo cuando me topo con una profesora de trabajo social (...) investigue sobre discapacidad”, y yo “mirá, sí es cierto”(…)comienzo a leer la parte histórica, paradigmas , y yo digo “mirá, eso es lo que yo he vivido” y fue como quitar una venda (E5:17, C2M)</p> <p>si alguien algún día me toca la puerta y me dice “mirá M, aquí hay una pastillita o x terapia para quitarte tu discapacidad” yo creo que yo le digo “no, gracias, a mi no me interesa” ¿Por qué? Porque no sé qué es vivir sin discapacidad, es mi realidad (E5:11, C2M)</p> <p>ahora es igual, pero sí hubo un momento en el que creyeron como “ya más frágil, no la podemos pelear igual”, pero siempre ha sido, como hermana mayor, a la que todos le preguntan, a la que todos le piden ayudan, incluso mis papás que “qué hago con el otro”, me consultan los problemas a mí y eso sigue siendo igual, tal vez sí son más considerados (E76:32, C6M)</p> <p>Pero ella desde bebé se ha subido a la silla. Pero cuando la gente nos vuelve a ver y nos sonrío, la gente sonrío como si esto fuera Miss Costa Rica ¿verdad? Entonces para S es como: “abuela, ¿verdad que nosotras somos muy lindas?” “Sí mi amor, todo mundo nos sonrío” “Sí mi amor, somos preciosas”, ella jura que es por lindas -risas- (E67:35, C8M)</p> <p>le facilitan un poco el desarrollo de su trabajo (...) son complementos para que uno pueda desarrollar las capacidades que uno trae, tanto las competencias académicas, como en la parte humana, que es en la interacción con los compañeros (E85:47, C7M)</p>	

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Personas con discapacidad	<p>adquirí una condición de discapacidad y entonces tubo más sentido todo, porque cuando tuve que pasar por el hospital y todo me di cuenta del montón de situaciones que había en las que no había asesoría legal para la gente y en las que no había como un ejercicio de activismo en derechos (E76:20, C6M)</p> <p>fui presidenta de la sede en el periodo más importante de lucha contra el TLC, en ese periodo, como parte de la agenda que teníamos de acciones, incluimos una que tenía que ver con las condiciones de accesibilidad y las exigencias de accesibilidad (E76:13, C6M)</p> <p>esta preocupación que me tiene a veces casi sin dormir por los derechos humanos, estamos dando como humanidad un paso atrás y eso me preocupa mucho, y tenemos que estar defendiéndolos (E67:29, C8M)</p> <p>Recuerdo que en la escuela no hubo ninguna preparación y el primer día de escuela no estaba en ninguna lista, no tenía grupo y entré a un grupo porque una profesora se agarró con el director y le dijo que yo tenía derecho a la educación igual que todos (E1:14, C2M)</p>	

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Familiares del estudiantado interactuante	<p>“nunca la he escondido, desde chiquitita la he andado por todo lado, por todo lado hemos andado... En el parque de diversiones, que eran los paseos que uno podía hacer, ir al parque de diversiones con ellos, con los 7 yo me iba” (E8:31, C2M:PA2M).</p> <p>“Pienso que por el entorno es una desventaja, si los lugares y el transporte fueran todos accesibles habría igualdad, a veces en el baño depende como se sienta de energía, a veces al subir al carro, a cocinar, a alzar cosas pesadas, ella es muy independiente” (E81:6, C8M:PA8M).</p> <p>“Mientras ella trabaja, tenga su dinero, que ella lo maneja a como ella quiera (...) y pueda pagar una persona, que sé yo que le cocine o pueda comprar un refresco o pueda...”</p> <p>P: (...) sí es que es la verdad... apoyarla” (E8:71, C2M:PA2M).</p>	<p>“yo los dejé que ellos volaran solos, y yo no sé (...) sí tuvieron problemas con los profesores o no los tuvieron, porque yo les dije: “Ahí ya son ustedes, ya yo de aquí salgo. Ustedes ya están grandes, ustedes tienen que luchar” (E28:17, C9H:PA9M).</p> <p>“es un hombre hecho y derecho, pero no hay otra opción, entonces yo les digo, agradezcan lo que tienen y el que se quiere ir a un lado mejor pues hágalo ya” (E4:46, C1H:PA1M).</p> <p>“L todo lo hace solo, lo académico todo lo hace solo, de lo académico yo no sé nada de eso, porque el que no sabe lo enreda todo, él siempre se formó solo y mis hijos se formaron solos y entonces de estudio no” (E4:41, C1H:PA1M).</p> <p>“él es independiente, se hace un chico independiente, capaz de muchas cosas y más él que es muy capaz” porque ahí en el Hellen lo querían</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
<p>Familiares del estudiantado interactuante</p>	<p>“ver a M a nosotros es una más de la familia... A ella nunca se le ha quitado que no haga eso, ella llena a lavador de ropa, ella tiende ropa, ella barre, ella limpia, ella lava su ropa... yo nunca le lavo la ropa” (E8:70, C2M:PA2M).</p> <p>“(…) al principio, cuando tomé la decisión de pedirle que fuera mi novia, tal vez sí pensaba que iba a tener que ser el apoyo de ella, o sea, que yo iba a tener que ayudarla en todo y que en muchas cosas ella tal vez iba a ser una carga, porque siempre iba a tener que estarla halando a todas partes; pero con transcurrir del tiempo me di cuenta que más bien ella lo va halando a uno (…).” (E83:29, C7M:PA7H)</p> <p>Yo creo que es más difícil para un hombre, porque viéndolo desde la perspectiva de la sociedad machista, el hombre que no ve o no puede caminar, ya lo hace menos hombre (E83:26, C7M:PA7H)</p> <p>“(…) mucho va también en la persona, ya sea que se ponga limitaciones o cree que no puede superar esa limitación, cosa que yo no creo, para mí son iguales, tienen la misma capacidad, la misma circunstancia, las mismas barreras, todo es igual; pero yo siento que las mujeres tiene ese “chip” esa motivación que nosotros no tenemos, la mujer es más emprendedora, cuando se pone una meta es más terca; a veces los hombres necesitamos que nos vayan empujando” (E83:26, C7M:PA7H)</p> <p>(…) al yo vivir con ella, yo la he aprendido a tratar como igual, yo sé que tal vez yo tenga que apoyarla, en el caso de mi esposa la discapacidad es visión baja, yo sé que puedo ayudarla, pero ella es capaz de hacer muchas cosas de mejor forma que yo, que tengo mi visión completa (E83:30, C7M:PA7H)</p> <p>ver a M a nosotros es una más de la familia... A ella nunca se le ha quitado que no haga eso, ella llena a lavador de ropa, ella tiende ropa, ella barre, ella limpia, ella lava su ropa... yo nunca le lavo la ropa (E8:70, C2M:PA2M)</p> <p>hubo que luchar para que la pudieran aceptar en la escuela ya cuando de la... de la... del kínder que ella fue a la escuela especial (E8:17, C2M:PA2M)</p>	<p>bastante todas las profesoras, a pesar de su discapacidad él es muy capaz de muchas cosas” (E29:18, C4H:PA4M)</p> <p>“(…) él es muy independiente, porque él estuvo en el Hellen Keller (...) es un chico muy inteligente, muy capaz, lo único es la comida que él no cocina, a veces con mucha necesidad si yo no estoy, pero después él todo lo hace, él se viste solo (...) Él es muy capaz y muy independiente de mi persona2 (E29:2, C4H:PA4M)</p> <p>tiene más de 5 años que él perdió la vista, a mi me afectó mucho cuando él quedó, así cieguito, como él es mi hijo, uno de mis mejores hijos, bueno, a todos los quiero igual, pero él ha sido muy especial (E29:14, C4H:PA4M)</p> <p>tuvo una maestra, era de una religión protestante; y J le decía que no veía la pizarra...O yo no me acuerdo si era E, le decía: “¡Usted por fe va a ver la pizarra!” y él le decía: “pero no la veo...” “- ¡Pero por fe usted la va a ver!” y le decía: “¡Pero no la veo!”, “¡Pero por fe usted la está viendo!”, “¡Pero no la estoy viendo!”; era un pleito con esa maestra porque supuestamente por fe tenía que ver la pizarra (E28:8, C9H:PA9M)</p> <p>cuando yo llegué al Hellen, yo creía que solo mi hijo era cieguito y son montones, entonces uno como que aprende a querer a tanta gente y a convivir, porque yo me iba a estar con él todo el día, porque (E29:20, C4H:PA4M)</p> <p>A Carlitos (nombre ficticio) le gusta leer bastante, en su computadora escucha libros, porque un programa especial que la compu le habla, entonces lee libros, estudia bastante inglés (E29:12, C4H:PA4M)</p> <p>algo como que no tienen el resto verdad o que les falta; pero también tienen, tienen grandes garantías (...) en el caso de los hijos míos, con su bastón, yo le digo ese bastón para ellos tienen que usarlo como una llave, ese bastón como una llave porque: si están haciendo fila pasan más rápido, si llegan a un lugar los atiende primero, digamos, eso con sólo verles el bastón ya (E28:15, C9H:PA9M)</p> <p>hoy es un hombre y que ha logrado tener una formación académica, vivir con un objetivo que es realizar una carrera, que se lo ponen trabas se le ponen, porque aquí primero que todo, a</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Familiares del estudiantado interactuante		<p>los padres de familia no les gusta un maestro en preescolar por ser hombre y luego por su discapacidad (E4:63, C1H:PA1M)</p> <p>mi casa es una casa que tienen que compartir el cuarto, cosa que no debe de ser, ya que es un hombre hecho y derecho, pero no hay otra opción (E4:46, C1H:PA1M)</p> <p>Yo pedía alguna adecuación y me echaba encima a las maestras, y me echaba encima a los padres de familia y era era... Era como luchar contra todo mundo (E28:5, C9H:PA9M)</p> <p>las personas con discapacidad son tienen los mismos derechos de poder desarrollar todo su potencial y en el caso particular de Pt es que en el caso de nosotros, tal vez haya muchos casos parecidos (E26:5, C3H:PA3M)</p> <p>L tenía que irse de la escuela porque no había personal adecuado, seguro la maestra le dedicaba tiempo porque era más lento que otros niños, pero entonces yo le dije que me lo diera por escrito para ir al Ministerio de Educación para ver donde lo colocaban y él al final me dijo que no, él se tenía que quedar ahí. (E4:29, C1H:PA1M)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Docentes	<p>“ay profe yo me quiero comprar un carro! Y yo en mis adentros ¿Cómo va hacer M? Y entonces le digo ¿M cómo va a hacer usted con el carro? Y me dijo no, le pago a alguien para que me lo maneje, (...) y no se me había ocurrido eso (...).” (E84:20, C7M:D7H)</p> <p>“albergue de adultos mayores en Alajuela, donde creo que no la contrataron más por su condición de discapacidad” (E84:39, C7M:D7H)</p> <p>“no M yo a usted la admiro mucho. Yo admiro a mis compañeros y suelo reconocer los aspectos positivos, yo a usted la admire desde la primer vez que hable con usted, de cuál era su condición la admiro mucho por este Doctorado” (E84:21, C7M:D7H)</p>	<p>“yo siempre lo veo que él llega solo, se va solo y nunca he visto como que alguien venga por él, me parece que él en eso si es bastante independiente” (E12:21, C4H:D4M).</p> <p>“es importante que la familia les brinde apoyo pero también que los deje ser independientes porque yo recuerdo hace unos 5 años, 6 años, un estudiante no vidente también en la universidad y esa muchacha era totalmente independiente” (E12:19, C4H:D4M).</p> <p>“el estudiante con discapacidad bastante independiente en el manejo de sus asuntos académicos y de su vida en particular padres que participaban o trataban de involucrarse más de la cuenta tratando de brindar el apoyo” (E9:18, C3H:D3M).</p> <p>él me ha comentado mucho lo que significa estudiar con tantas mujeres, ya que hay una</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Docentes		<p>cuestión de género. Y también las barreras sociales, cuando decimos que las carreras de educación, por tendencia general, están enfocada hacia dar oportunidad a las mujeres y lo que implica a un varón entrar a la carrera y desarrollar preescolar (E3:12, C1H:D1M)</p> <p>no es invisibilizar la discapacidad, pero que ya la gente que enseña que esté más abierta, más preparada a ver todo eso como un valor en la formación de uno como profe y de la gente que está ahí con la persona con discapacidad, y de la propia persona; o sea, se tiene que provocar una naturalización de esto, verdad (E11:21, C9H:D9M)</p> <p>una vez le dije mis papas que iba a ser una fiesta y les dije a mis papas que venían mis amigos que eran abogados, ingenieros, doctores. Cuando fueron llegando, en silla de ruedas y todos los estilos que hay y era la 1 de la mañana y no se iban. Y mi papa quería hacer la carne asada (...) (E3:33, C1H:D1M)</p> <p>Ley 7600 vino a establecer un antes y un después en la participación de los estudiantes con discapacidad en las universidades (E9:20, C3H:D3M)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Grupo de pares	<p>“La han dejado diay tener su lucha, sus propias luchas (...) Que veía que llegaba con la mamá o llegaba con algún familiar, no, ella llegaba en su bus (...), se bajaba, usaba su bastón, y llegaba a clases completamente sola (...)” (E50:15, C10M:G10M).</p> <p>“pero ella también consideró que ha desarrollado muchas herramientas para llevar procesos autónomos y el apoyo que le dan las asistentes es valioso también” (E6:30, C2M:G2H)</p> <p>“personas piensan que con ciertas palabras... digamos, son muy meticulosos a la hora de hablar con él, como que Dios guarde decir “vio aquello” porque se sienten ya como asustados por decir la palabra vio, por la discapacidad que él presenta, que es visual” (E45:9, C8M:G8M)</p>	<p>“Cuando íbamos a almorzar él siempre se guiaba por su bastón, pero como a él yo lo veía que era una persona muy independiente él era muy carga porque se manejaba muy bien por toda la universidad y donde fuéramos” (E46:4, C9H:G9H)</p> <p>(...) me hizo recordar que la verdad la discapacidad no es algo físico, es algo mental nada más, porque J a mí me enseña muchas cosas de valorar muchas cosas, que sea él con una discapacidad podía hacer un montón de cosas entonces ¿Cómo nosotros, que no teníamos ninguna discapacidad, no podíamos hacerlo? (E46:13, C9H:G9H)</p> <p>La sección de preescolar todas somos mujeres y maestrías y tenemos una profesión muy maternal. Eso influye con las interacciones que tenemos con los demás y sobre todo D al ser el único hombre (E2:29, C1H:G1M)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
<p>Grupo de pares</p>	<p>“(…) a veces uno también se maravilla de lo cargas que son para, por ejemplo, desenvolverse en tecnología como es A.” (E50:7, C10M:G10M)</p> <p>“(…) y yo le decía a E, yo juraba que yo era multi-tasking hasta que la conocí a ella, E es multitarea multi-tasking, E está como en 7 cosas a la vez y está poniendo atención a todo y yo soy como wow, (…) sumamente admirable porque precisamente hoy hablaba yo con mi mamá sobre una persona que no tiene ninguna discapacidad y se quejaba” (E49:5, C8M:G8M)</p> <p>“no podía trabajar en esa área porque a usted se le va a dificultar trabajar con personas adictas, porque usted tiene que desplazarse, porque usted tiene que movilizarse, un tipo de perfil con discapacidad (E82:9, C7M:G7M)</p> <p>ni siquiera logré valorar por lo menos cierta química entre la directora del posgrado en su momento, P con C, pensando en que ambas personas con discapacidad podrían enfrentar barrera similares o situaciones (E6:58, C2M:G2H)</p> <p>cuando yo pensaba en ella no era sólo pensando en sus dificultades sino que a su vez si ella podía afrontar todo esto porque yo no lo podía hacer (E6:33, C2M:G2H)</p> <p>compartíamos espacios comunes por ejemplo tomarnos un café y demás, pero nadie estaba pendiente tanto de ellas a nivel de presencia sí, ellas eran una más de nosotros (E6:59, C2M:G2H)</p> <p>En relación con el derecho a la educación es que este derecho se ha concebido, un área donde vamos a descartar personas verdad. El sistema educativo a partir del modelo de normalidad donde alguien tiene que encuadrar en donde perfectamente se le ocurrió al sistema basado en el modelo de normalidad (E52:5, C6M:G6M)</p> <p>estaban un poco desentendidos de ella y de su situación, eso podría responder a una actitud de vernos a todos como iguales y hacerla sentir como una igual (E6:55, C2M:G2H)</p> <p>la considero una persona, yo hasta podría pensar que tenemos algunos aspectos de personalidad digamos en común, verdad que somos personas también como un poco serias, un poquito distantes, un poquito analíticas con</p>	<p>P siempre tuvo ese carisma e inquietud por ayudar a los demás, tuvo esa inquietud de ser profesor, de hecho la educación especial pienso que también lo ayudó mucho en su vivencia, ver que sí se puede y poder ayudar a otras personas con alguna necesidad y a los padres de familia demostrarles que sí se puede (E36:14, C3H:G3H)</p> <p>“no voy a poder con esta tarea” y cuando veo N es el primero que ha mandado la tarea o el primero que está recordando al profesor tal cosa o lo otro, entonces yo lo veo como muy dedicado, muy enfocado en sus metas (…) eso le rescato a él, el esfuerzo (E45:13, C5H:G5H)</p> <p>fue una bendición tenerlos, los ha visto sobresalir y han logrado los objetivos uno los ve siempre motivado y luchando por los derechos de la población con alguna discapacidad (E36:22, C3H:G3H)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Grupo de pares	<p>respecto a la interacción con otras personas y tenemos también un sentido común que compartimos (E6:38, C2M:G2H)</p> <p>siempre ha sido muy dispuesta a todo, igual que todas trabajaba como una más en el trabajo y nunca una distribución desigual, simplemente que algunas cosas eran más difíciles porque tenía la universidad en ese momento (E82:2, C7M:G7M).</p> <p>con solo ver la personalidad de ella también me parece que la han dejado ser... La han dejado de tener su lucha, sus propias luchas (E50:15, C10M:G10M)</p> <p>seguimos por lo menos a nivel de políticas abriendo espacios, pero no estamos dando seguimiento suficiente, para permitir que esa persona se mantenga y que tenga un tránsito por la universidad (E6:63, C2M:G2H)</p>	

Fuente: elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.