

¿QUÉ HAGO CON LO QUE ME HICIERON? LA IDENTIDAD DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD

O QUE FAÇO COM O QUE FIZERAM DE MIM? A IDENTIDADE DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA

WHAT DO I DO WITH WHAT THEY DID OF ME? THE IDENTITY OF UNIVERSITY STUDENTS WITH DISABILITIES



Ana Paula Camilo CIANTELLI ¹
e-mail: ana.ciantelli@unesp.br



Lúcia Pereira LEITE ²
e-mail: lucia.leite@unesp.br



Maria Helena MARTINS ³
e-mail: mhmartin@ualg.pt

Cómo hacer referencia a este artículo:

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; MARTINS, M. H. ¿Qué hago con lo que me hicieron? La identidad de los estudiantes universitarios con discapacidad. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024142, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19614>



| Enviado en: 05/02/2024
| Revisiones requeridas en: 21/02/2024
| Aprobado el: 17/03/2024
| Publicado el: 21/10/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Estatal Paulista (Unesp), Bauru – São Paulo (SP) – Brasil. Psicóloga, Becaria Postdoctoral en Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje Unesp/Bauru.

² Universidad Estatal Paulista (Unesp), Bauru – São Paulo (SP) – Brasil. Profesora Adjunta, Departamento de Psicología y Programa de Posgrado en Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje, Facultad de Ciencias, Unesp/Bauru.

³ Universidad del Algarve (UALg), Faro – Algarve – Portugal. Profesora Ayudante, Departamento de Psicología y Ciencias de la Educación.

RESUMEN: Este artículo, un informe cualitativo, busca analizar la construcción del proceso de identidad de estudiantes autodeclarados como personas con discapacidad, iluminando cómo perciben su condición y sus experiencias en el contexto universitario. Se entrevistaron a 21 estudiantes de dos universidades, una en Brasil y otra en Portugal. Sus relatos sobre las trayectorias de vida fueron examinados por el Núcleo de Significación. A partir del análisis de ocho indicadores, se observaron hechos, eventos, ausencias/presencias materiales y humanas que han impactado positiva o negativamente en la construcción de sus identidades. Se destacan aspectos de naturaleza biológica, social y religiosa que impregnan la aceptación de la discapacidad. Se enfatiza la necesidad de ver la discapacidad como una característica humana y valorar la presencia de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. Se pretende que el estudio contribuya a garantizar el reconocimiento de derechos y oportunidades diferenciadas en diversos ámbitos sociales para los estudiantes con discapacidad, y que sus identidades sean cada vez más valoradas.

PALABRAS CLAVE: Deficiencia. Enseñanza Superior. Identidad. Psicología. Estudiantes Universitarios.

RESUMO: Este artigo, relato qualitativo, procura analisar a construção do processo de identidade de estudantes autodeclarados como pessoas com deficiência, iluminando como percebem sua condição e suas experiências no contexto universitário. Foram entrevistados 21 estudantes de duas universidades, do Brasil e de Portugal. Os seus relatos sobre as trajetórias de vida foram examinados pelo Núcleo de Significação. A partir da análise de oito indicadores, observou-se fatos, acontecimentos, ausências/presenças materiais e humanas que têm impactado positivamente ou negativamente a construção das suas identidades. Destacam-se aspectos de natureza biológica, social e religiosa que permeiam a aceitação da deficiência. Ressalta-se a necessidade de enxergar a deficiência como uma característica do ser humano e valorizar a presença dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Pretende-se que o estudo contribua para garantir o reconhecimento de direitos e oportunidades diferenciadas nos diversos meios sociais aos estudantes com deficiência e que suas identidades sejam cada vez mais valorizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência. Ensino Superior. Identidade. Psicologia. Universitários.

ABSTRACT: This article, a qualitative report, seeks to analyze the construction of the identity process of students self-declared as people with disabilities, shedding light on how they perceive their condition and their experiences in the university context. Twenty-one students from two universities, one in Brazil and one in Portugal, were interviewed. Their life trajectories were examined by the Significance Core. Based on the analysis of eight indicators, facts, events, material and human absences/presences that have positively or negatively impacted the construction of their identities were observed. Aspects of biological, social, and religious nature that permeate the acceptance of disability are highlighted. The need to see disability as a human characteristic and to value the presence of students with disabilities in Higher Education is emphasized. It is intended that the study contribute to ensuring the recognition of rights and differentiated opportunities in various social settings for students with disabilities, and that their identities are increasingly valued.

KEYWORDS: Disability. Higher Education. Identity. Psychology. University Students.

Introducción

"Estudiantes universitarios con discapacidad" ha sido una identidad negada durante mucho tiempo, y tanto en Brasil como en Portugal, recientemente, ha habido una mayor inversión por parte de las Instituciones de Educación Superior con relación a los estudiantes con discapacidad. Pero ¿acaso esta identidad no sigue siendo negada implícitamente por nuestra sociedad? ¿Para nuestras universidades? ¿Será que la universidad no mantiene y reproduce una identidad de inferioridad y segregación hacia esta población estudiantil? Y, si es así, ¿cuáles son las consecuencias de este proceso en relación con su trayectoria vital y su trayectoria académica?

A partir de estas preguntas, cuando nos centramos en el concepto de identidad, entendido como una concepción de sí mismo, compuesta por valores, creencias y metas con las que el individuo está comprometido (Erikson, 1972), es importante señalar que, desde el nacimiento, es el "otro" quien nos nombra, nos identifica, acoge, alimenta, cuida, nos inserta en su cultura, sus valores, sus costumbres y nos dice quiénes somos. Sin embargo, poco a poco, a medida que nos desarrollamos, socializamos con el mundo histórica y socialmente construido, con la cultura, cosificando y subjetivando, nos convertimos en seres singulares, únicos, en un movimiento dialéctico y relacional entre singular-particular-universal (Vigotski, 2000).

Según Vygotsky (2000, p. 33), cada persona es "un agregado de relaciones sociales encarnadas en el individuo", por lo tanto, nos constituimos en la relación dialéctica yo-otro, en la que el reconocimiento del otro (yo ajeno) conduce al conocimiento del yo (autoconocimiento), porque el sujeto es una unidad múltiple. Esta relación está mediada por el lenguaje, por la palabra/signo.

Para comprender la síntesis de las múltiples determinaciones presentes en la construcción de la identidad, es necesario mirar las tres dimensiones relacionales (singular-particular-universal), atendiendo a sus determinaciones particulares (estudiantes con discapacidad, matriculados en ciertas universidades públicas, en Brasil o Portugal, de un determinado género, etnia, etc.) y universales (matriculados en la Educación Superior, que viven en una sociedad capitalista, desigual, etc.) etc.).

En este sentido, también es necesario mirar la historicidad, la temporalidad y la trayectoria de vida del grupo en foco, para entenderlo en movimiento, a la luz del contexto en el que se inserta y constituye, como nos aconseja Ciampa (2001) al anunciar que la identidad es concreción, determinada en y por las coyunturas sociohistóricas materiales e individuales. marcado por la temporalidad.

Sintéticamente, cuando analizamos la evolución histórica de la atención prestada a las personas con discapacidad, podemos percibir diferentes enfoques. Durante la Edad Media, la religión cristiana jugó un papel central, y en este modelo moral/religioso, la discapacidad se conceptualiza como una consecuencia de un pecado, una carga que hay que llevar y, por lo tanto, el sujeto no tiene autonomía sobre su vida, necesitando la caridad del otro. O también, como una bendición, la familia siendo agraciada con su venida. Aunque ha sido ampliamente criticado por su intolerancia y prejuicio, este modelo metafísico sigue prevaleciendo en algunos contextos (Retief; Letšosa, 2018).

Con el avance del capitalismo y la reorganización de la sociedad, surge el modelo médico/biológico, en el que la discapacidad se explica a través de causas orgánicas. Así, el sujeto discapacitado es entendido como culpable de su condición, lo que lleva a la creación de instituciones especiales, consideradas como lugares de "curación" para corregir ese cuerpo "anormal", contribuyendo a la segregación y deshumanización de estos sujetos (Bock; Núremberg, 2018).

Tras la crítica al concepto de normalización de las personas con discapacidad, a partir de la década de 1960, surgió el modelo social de la discapacidad, que comenzó a entenderla como un fenómeno social, es decir, se considera como resultado de las relaciones sociales, políticas, económicas y personales que la sociedad establece con estas personas. Desde esta perspectiva, corresponde a la sociedad promover cambios y proporcionar las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad disfruten de los espacios y entornos comunes a todos (Bock; Núremberg, 2018).

En la actualidad, se ha defendido un modelo biopsicosocial de la discapacidad, en el que la discapacidad es entendida como el resultado de la influencia mutua de diferentes factores como las funciones y estructuras corporales, la exclusión y la falta de interacción social, además de los factores contextuales, es decir, resulta de la interacción entre factores personales y ambientales (Pinto, 2018; Hughes; Paterson, 2006).

En este contexto, actualmente se aboga por la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad y su participación en la Educación Superior. Sin embargo, no es de extrañar que los adjetivos y sustantivos de inferioridad y caridad sigan presentes en la polifonía de voces circulantes, perpetuando el mantenimiento de estigmas, prejuicios y estereotipos en los diferentes contextos sociales en los que se insertan estos sujetos. Son "marcas" universales, "estigmas" de inferioridad que influyen en la formación de la identidad singular de estos sujetos y, en consecuencia, en sus trayectorias de vida.

Se recuerda que para Ciampa (1985), la identidad es un proceso en constante transformación (metamorfosis), en el que intervienen todas las características específicas del ser humano, biológicas, psicológicas y sociales. Estos cambios que se producen a lo largo de la vida de cada individuo constituyen una singularidad que se identifica y diferencia con relación a sí mismo en diferentes momentos, así como acercándose y distanciándose de los demás.

Sin embargo, los grupos minoritarios, como las personas con discapacidad, se enfrentan a la cristalización de la identidad presupuesta por la sociedad (representada subjetivamente por la negación de sus condiciones de participación social) frente a la identidad en metamorfosis (en la que se entiende un cambio en esta comprensión) (Ciampa, 2001; Satow, 1995).

Por lo tanto, es importante romper las identidades cristalizadas, luchando por que se garanticen derechos y oportunidades diferenciadas en los diversos entornos sociales, fortaleciendo y creando redes que brinden apoyo social, emocional, material, afectivo, cognitivo, para que estas personas puedan ser escuchadas, acogidas, aceptadas, comprendidas y atendidas en sus necesidades específicas.

Con base en lo anterior, el texto tiene como objetivo conocer y analizar la trayectoria vital y académica de los estudiantes con discapacidad matriculados en universidades de Brasil y Portugal, relacionando los significados asociados a la discapacidad, las experiencias académicas y la red de apoyo social.

Enfoque metodológico

El presente estudio se enmarca en el diseño cualitativo temático (Braun; Clarke, 2006). Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 21 estudiantes con discapacidad de dos instituciones universitarias, 9 de una ubicada en Brasil (en una unidad del centro-oeste del Estado de São Paulo) y 12 de otra en Portugal (Distrito de Faro, sur del país). Como criterio de inclusión, los estudiantes debían tener una discapacidad y estar matriculados en un curso universitario, cuyos detalles se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1 – Perfil de los estudiantes brasileños (B1 a B9) y portugueses (P1 a P12).

Participante	Nombre ⁴	Edad	Curso	Discapacidad	Situación ⁵
B1	Francisco	22	Ingeniería mecánica	Discapacidad física	Matriculado
B2	Lolla	23	Psicología	Discapacidad física	Matriculado
B3	Pedro	35	Meteorología	Baja visión	Cancelado
B4	Catharina	23	Física	Discapacidad intelectual	Cancelado
B5	Izabel	25	Medios: Radialismo	Discapacidad física	Hecho
B6	Jorge	29	Ciencias biológicas	Discapacidad física	Matriculado
B7	Roberto	28	Diseño	Discapacidad física	Cancelado
B8	Gabriel	19	Ingeniería civil	Trastorno del espectro autista	Matriculado
B9	Carla	22	Medios de comunicación: periodismo	Discapacidad múltiple	Hecho
P1	Yasmin	21	Gestão	Baja visión	Matriculado
P2	Tiago	21	Ciencias Farmacéuticas	Discapacidad auditiva	Matriculado
P3	Ana	31	Deporte	Sordez	Matriculado
P4	Tatiana	25	Gestão	Discapacidad auditiva	Matriculado
P5	Matilde	19	Educación Social	Discapacidad auditiva	Matriculado
P6	Papoila	20	Ortoprótisis	Discapacidad física	Matriculado
P7	Camila	26	Psicología	Discapacidad física	Matriculado
P8	Miguel	19	Idiomas y Comunicación	Discapacidad física (parálisis cerebral)	Matriculado
P9	Natasha	22	Lenguas, Literaturas y Culturas	Trastorno del espectro autista	Matriculado
P10	Tomás	21	Turismo	Trastorno del espectro autista	Matriculado
Pág. 11	Emma	21	Psicología	Discapacidad física (parálisis cerebral)	Matriculado
Pág. 12	Kátia	20	Ingeniería Informática	Discapacidad auditiva	Matriculado

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de investigación.

⁴ Los nombres son ficticios y fueron elegidos por los propios participantes con el fin de promover una mayor veracidad, proximidad y significado a los sujetos que expusieron sus vidas a los lectores.

⁵ Algunos estudiantes acababan de terminar sus estudios y otros habían cancelado su matrícula. Sin embargo, se consideró justo garantizar que se respetara el derecho a expresarse de todas las personas, independientemente de su situación académica.

Procedimiento e instrumento de recogida de datos

En la universidad brasileña, se envió una invitación a 11 estudiantes (*e-mail*, *WhatsApp* y/o *Messenger*), y 9 aceptaron participar. Tras el consentimiento de los participantes, las entrevistas fueron programadas y se llevaron a cabo de manera presencial, en el Centro de Psicología Aplicada (CPA) de la Universidad y *en línea*, a través de la función *Google Meet*, con una duración aproximada de una hora.

En la universidad portuguesa, tras los datos facilitados por la Oficina de Apoyo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (GAENEE), se contactó telefónicamente con 18 estudiantes, 12 de los cuales aceptaron participar. Tras el consentimiento de los estudiantes, las entrevistas fueron programadas y se llevaron a cabo de manera presencial en la sala GAENEE y tuvieron una duración de 30 a 60 minutos.

En ambos lugares, se utilizó una entrevista individual abierta, a través de la cual se invitó a los estudiantes a contar sus historias de vida de manera fluida y a su manera. El eje rector fue la historia en el espacio universitario, abarcando aspectos personales, emocionales y familiares, trayectoria educativa, redes de apoyo y apoyo, así como aspectos relacionados con la accesibilidad y las barreras vividas, relacionadas o no con discapacidad. Se preguntó a los participantes si necesitaban algún recurso de accesibilidad para realizar la entrevista, pero ninguno de ellos lo hizo.

Procedimiento de análisis de datos

A partir de los preceptos teórico-metodológicos de la psicología histórico-cultural, que busca comprender el fenómeno históricamente en proceso, buscando su esencia y realizando un análisis explicativo para reconstruir la historia de su origen y desarrollo, el estudio utilizó el Centro de Significado para el análisis de los relatos de las entrevistas. Es un método que busca aprehender los procesos psíquicos superiores, a partir de la interpretación de los sentidos y significados atribuidos por los participantes. Busca comprender el pensamiento a través de la palabra con sentido, en el que los significados representan las unidades de análisis del discurso, capaces de exponer las propiedades del todo, en su génesis y determinación, y se configuran en producciones históricas y sociales que permiten la comunicación y socialización de las experiencias, y su análisis es el punto de partida para la interpretación del discurso. (Aguiar; Ozella, 2006)

Para ello, siguiendo los lineamientos de Aguiar y Ozella (2013), el análisis de los datos se realizó en tres etapas: lectura flotante, organización del material y selección de

preindicadores (que se configuran en palabras, ausencias o incompletitud, seleccionados con un enfoque en el tema de la identidad); aglutinación de los preindicadores (por semejanza, complementariedad u oposición, formando los indicadores) y a partir de la articulación y organización de los indicadores, se llega a la esencia de los contenidos expresados por los participantes, es decir, a los núcleos de significado. Los núcleos deben revelar los aspectos fundamentales de la asignatura, teniendo en cuenta la relación singular-particular-universal que la constituye, en este caso, la trayectoria del estudiante con discapacidad en las respectivas universidades. La elaboración por el acto interpretativo implica la crítica del investigador a la realidad social, política y económica de la que se inserta el sujeto.

Resultados y discusión

Al unir los preindicadores, surgieron ocho indicadores, que compusieron el núcleo de significado: *La discapacidad como elemento destacado en la constitución de la identidad de los estudiantes con discapacidad*. Cabe destacar que el núcleo se formó porque engloba elementos que constituyen e influyen en la identidad de los estudiantes con discapacidad, siendo discutidos de manera dialéctica, valorando los movimientos, tensiones, correlaciones y contradicciones presentes en el fenómeno.

Tabla 2 - Núcleo de significado.

Núcleo de significado	Indicadores que lo componen
La discapacidad como elemento destacado en la constitución de la identidad del alumnado con discapacidad	Indicador 1: Dificultades relacionadas con la discapacidad Indicador 2: Dificultades para adquirir discapacidad Indicador 3: Concepción de la discapacidad Indicador 4: Formas de afrontamiento (afrontamiento/defensa) de la discapacidad Indicador 5: Reacciones al diagnóstico/discapacidad Indicador 6: Reacciones ante futuros diagnósticos Indicador 7: Barreras actitudinales experimentadas Indicador 8: Redes de apoyo y apoyo

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de investigación.

En cuanto a las dificultades relacionadas con la discapacidad, se encontró que la discapacidad y las relaciones que la involucran (dificultades, concepciones, reacciones, actitudes, barreras, apoyo) influyen en la constitución de sus identidades y, consecuentemente, en sus trayectorias académicas. La discapacidad, en sí misma, conlleva un daño biológico debido al mal funcionamiento o ausencia de un órgano, extremidad o función psíquica,

provocando diferentes dificultades, limitaciones y barreras que siente la persona con discapacidad. Sin embargo, la forma en que la sociedad aborda esta diferencia, estigmatizándola o no, promoviendo o dificultando la participación y el desarrollo de los sujetos, creando o no apoyos compensatorios y accesibles, puede reducir o incluso acabar con estas dificultades y limitaciones (Vigotski, 1997). Estas dificultades derivadas de la discapacidad están presentes en las declaraciones de estos estudiantes, permeando sus vivencias desde la infancia hasta la edad adulta, siendo factores que influyeron en su forma de ser y actuar. Podemos citar como ejemplos las dificultades de los estudiantes: hacer y mantener amistades; realizar el autocuidado; realizar algunas actividades académicas; cambios en la rutina; terminar la carrera a tiempo; lidiar con su discapacidad; depender de otro; hacer dos cosas a la vez; permanecer en ambientes ruidosos; confiar en el otro; hacer frente a los desafíos; leer los labios todo el tiempo; leer textos en el momento adecuado; pronunciar las palabras correctamente; oír; caminar; ir a la universidad; encontrar un hogar con adaptaciones físicas; lidiar con las cicatrices del cuerpo; organización y rutina; mantente enfocado; ser olvidadizo (no recordar algo); alimentarse, etc.

Cabe mencionar que algunas de estas dificultades fueron resueltas en la infancia y adolescencia, a través del apoyo de familiares, amigos y el esfuerzo y voluntad del propio sujeto, pero algunas persisten en la actualidad. De hecho, la mayoría de estas barreras podrían resolverse si se les ofrecieran condiciones de accesibilidad en los diferentes espacios sociales, ya previstas en las normativas de ambos países y que les corresponden por derecho (Brasil, 2015; Portugal, 2007). La presencia de estas dificultades y su no resolución a menudo resultan en sentimientos de insatisfacción, frustración, enojo, decepción, tristeza, revuelta, indignación, inseguridad, desconfianza y baja autoestima, interfiriendo en sus experiencias, relaciones interpersonales y trayectorias de vida, como se puede observar en los siguientes relatos:

Creo que he tenido retos, innumerables, porque en general todas las fases de la vida tienen su complejidad, y en mi caso, por suerte o por desgracia, tengo una condición física un poco, esa voz, bastante diferente, que me limita en muchos sentidos y así también a lo largo de mi vida ha limitado muchas de mis vivencias y vivencias, pero eso es todo, es natural o no, pero la vida es como es (Emma, P11).

Con respecto a las *dificultades para adquirir la discapacidad*, Jorge y Lolla, estudiantes brasileños, relatan que esto ocurrió en la edad adulta, lo que hizo que tuvieran que adaptarse a la nueva condición. Camila, una estudiante de Portugal, relata una condición similar (P7). “[...] *Tuve un accidente automovilístico en el que estuve a punto de morir, tuve un traumatismo, tuve una lesión medular, tuve una situación complicada, pero logré superarla [...]*”. Según Satow,

(1995, p. 32) "la persona que adquiere una discapacidad en la edad adulta tendrá que replantearse toda su identidad personal y social, porque ya no pertenece al grupo de los "normales", además de tener que enfrentarse a todas las barreras que la sociedad pone en la vida de las personas con discapacidad" [sic], algo que les sucedió a algunos estudiantes, con enfrentamientos de esta etapa de diferentes maneras. También Jorge (B6), a pesar de haber sentido mucho dolor y tener que afrontar varios cambios en su rutina, acabó afrontando positivamente la nueva situación, utilizando las medidas de apoyo a las que tenía derecho, además de practicar natación paralímpica "[...] una puerta que se abrió" después de adquirir la discapacidad, agregando que "[...] *No fue fácil, pero fue mucho más fácil de lo que pensé que iba a ser, ya sabes. En una semana como esta, estuve casi, no sé, sin la muleta así, ya sabes, pero fue doloroso, fue bastante [...]*". Con mucha fuerza de voluntad, añade: "*Oh, quería probar todo lo que tenía disponible, ya sabes, pude irme de licencia y cobrar el subsidio por accidente, creo que eso es todo, así que fui a por todo, la prótesis, los cursos, todo, porque está bien, bien [...]*" (Jorge, P6). Complementario es el relato de Lolla (B2), quien antes de tener el accidente, nunca había prestado atención a la presencia de personas con discapacidad; sin embargo, hoy en día, se identifica con el tema, incluso estudiando Psicología,

Bueno, antes de tener el accidente ni siquiera sabía lo que era una discapacidad, ya sabes, nunca me había parado a estudiar, a pensar en ello y tal, y ahora es un tema que me surge mucho así, todo el tiempo, porque es algo que experimento en mi vida diaria, todo el tiempo, hasta el más mínimo detalle (LOLLA, B2).

Lolla, al compararse con otras personas con discapacidad, considera que su discapacidad es un impedimento menor y, por lo tanto, que está más cerca de lo que se consideraría "normal", y agrega: "Logré vivir sola, ya sabes, así que siempre siento que estoy casi, casi normal o discapacitada [...]" (Lolla, B2).

Goffman (1988) afirma que cuando se adquiere una discapacidad se requiere una reorganización radical de uno mismo, porque el sujeto creció escuchando lo que es ser normal y estigmatizado, y puede tener dificultades para identificarse y autocensurarse. Esto ocurre porque el prejuicio ya está introyectado en ellos por la socialización que tuvieron con sus padres y familiares, por los entornos escolares y sociales de los que formaban parte, el individuo, "aun sin ser consciente de este hecho, se convierte en objeto de prejuicio y discriminación no sólo por parte de los demás, sino también por sí mismo" (Satow, 1995, p. 32). Esto parece estar sucediendo con Yasmin (P1) "[...] *Mis padres no aceptan que me voy a quedar ciego, [...] pero prefiero creer que un día me voy a quedar ciego y sé que el día que me voy a quedar ciego no*

voy a reaccionar bien, voy a tener un shock muy grande, pero hasta entonces voy a disfrutar de la vida como si cada día fuera mi último día [...]"etiqueta. Además, existe el miedo a los retos, cambios y adaptaciones que serán necesarios, a la mayor dependencia, a las barreras, estigmas y prejuicios que sufrirán, porque creen que Portugal no está preparado para satisfacer las necesidades de la persona ciega (*reacciones ante el futuro diagnóstico*).

Gabriel (B8) y Kátia (P12) fueron diagnosticados en la adolescencia, y también tuvieron dificultades para aceptar su condición, "*sí, y después del diagnóstico no lo acepté así en ese momento, no quería creer que tenía una discapacidad [...]*" (Gabriel, B8). Por otro lado, Tomás (P10) y Catharina (B4), diagnosticados en la adolescencia y en la edad adulta respectivamente, refieren haber llegado a entenderse mejor, a pesar del sentimiento de frustración "*[...] Me sentí frustrado, ya sabes, si lo hubiera descubierto antes, creo que habría lidiado con ello y habría sido más fácil trabajar con él, ya sabes*". (Catharina, B4).

La aceptación de la discapacidad parece ser algo que aún no se ha resuelto para la mayoría de estos estudiantes, ya que aún alternan entre la aceptación y la negación, mostrando las contradicciones y ambivalencias presentes en la constitución de sus identidades. Por ejemplo, Roberto (B7) y Miguel (P8) no se ven representados y tienen los mismos derechos que las personas con discapacidad, creyendo que sus necesidades son menores que las de los demás.

[...] Aprobé dos exámenes públicos, siempre fui detrás de un trabajo, un examen público y nunca usé mi discapacidad, a pesar de que sabía que, si lo hacía, tendría una ventaja, por ejemplo, porque creo que mi discapacidad es muy pequeña en comparación con muchas personas que conozco y veo que tienen una discapacidad mucho más restrictiva y que merecen usar esta ventaja, lo cual no sé si es una ventaja bien dicha. (Roberto, B7)

Para Goffman (1988, p. 17), "el individuo estigmatizado tiende a tener las mismas creencias sobre la identidad que nosotros", es decir, aspira a ser una "persona normal". De hecho, *las concepciones de la discapacidad*, las normas y las expectativas son dictadas por la sociedad dominante, estableciendo categorías y atributos comunes y naturales para cada categoría. De esta manera, se produce una polarización entre personas consideradas "normales" o "desviadas", debido a sus diferencias y atributos. En el caso de las personas con discapacidad, se impusieron atributos negativos y desacreditativos (defecto, debilidad, desventaja, discapacidad), convirtiéndolos en una categoría estigmatizada. Así, se comprende el deseo del sujeto con discapacidad de convertirse en una persona "normal", pues en esta posición de ser estigmatizado, se siente amenazado, inferior, indigno e incompleto, presentando diferentes

reacciones para lidiar y aceptar su discapacidad, que conforma su identidad, como dice este estudiante:

En realidad, yo no me consideraba discapacitada, creo, no directamente, ya sabes, me veía como una persona normal, que incluso quería jugar voleibol, quería hacer de todo, pero a veces no podía, tocaba la flauta en la escuela primaria, tenía clase de arte y había tiempo de flauta y mis dedos no se mueven, ¿verdad? (risas) (Roberto, B7)

Entre las reacciones de la persona estigmatizada se encuentra la vergüenza, que surge cuando "el individuo percibe que uno de sus propios atributos es impuro y puede imaginarse a sí mismo como no portador de él" (Goffmann, 1988, p. 17), lo que puede llevarlo a autoexigirse y a un estado de auto desvalorización, buscando corregir tal situación cuando sea posible (cirugías plásticas, por ejemplo), utilizar la "victimización" para obtener ganancias secundarias (como excusa del fracaso al que han llegado por otros motivos), ver la situación sufrida como una bendición secreta (como una forma de enseñar a otros sobre la vida) y tratar de corregir su condición de manera indirecta, a través de esfuerzos frente a dominios negados por la sociedad por razones físicas o circunstanciales (la persona con discapacidad física que sabe nadar, por ejemplo). Cabe mencionar lo que le sucedió a Pedro (B3), quien, habiendo sufrido, desde niño, muchas barreras actitudinales por parte de extraños, colegas e incluso familiares, a veces siendo visto como incapaz, buscó demostrar su capacidad a sí mismo y a los demás realizando actividades que no eran comunes para una persona con baja visión, "[...] Hice el examen de la Alcaldía para ser agente de control de enfermedades endémicas del dengue, una persona con un problema ocular, para buscar larvas (risas), es muy divertido de mi parte (risas), hice el examen, aprobé y trabajé un año así [...]. Una situación similar es a la que se refiere Francisco (B1), quien se desafió a sí mismo, mostrando sus potencialidades y capacidades, "[...] Nunca dejé de hacer algo sin intentarlo, ya sabes, ... Y lo pasé mal con ciertas personas cuando decidí jugar al fútbol, porque quería jugar en la portería, ser portero, pero luego escuché una vez "¿cómo vas a ser portero si tienes una sola mano? "etiqueta. También Pedro (B3), en su desesperación y negación, cuando perdió gran parte de su vista en la adolescencia, se rebeló y pensó en suicidarse, pero arrepintiéndose encontró en la iglesia y en la fe, la fuerza para aceptar su discapacidad como una voluntad divina.

[...] A menudo digo, que Dios hizo el tiempo, el hombre hizo la prisa, todo tiene su tiempo, Dios no es para ser comprendido, es solo para ser aceptado, aceptar la voluntad de Dios es el mayor bien en la vida, porque hoy la gente me pregunta: "¿Extrañas tu infancia?", "No", "¿Entonces te gustaría ser otra persona si volvieras a la tierra?" "Ni tampoco", porque si fuera por mí, solo

volvería como otra persona si fuera como soy hoy, si no fuera así, no vale la pena el sacrificio por el que pasé, porque si soy lo que soy hoy, fue gracias al pasado que tuve [...] (Pedro, B3).

Para Pedro, está muy presente en su discurso un modelo metafísico, en el que la discapacidad es vista como algo que trasciende la condición humana, ligada a causas espirituales y/o religiosas o a factores sobrenaturales que dependen poco de las acciones del hombre (Leite *et al.*, 2023), lo que contribuyó a aceptar su sufrimiento. Sin embargo, Pedro entiende el problema solo en sí mismo (como cuando abandonó la universidad), y en otras ocasiones anuncia la importancia de que las personas con discapacidad conozcan sus derechos y luchan por ellos, no sean víctimas de lo que les sucedió.

[...] un amigo mío [...] bromea conmigo, es, "deberías estudiar Derecho, porque sabes mucho, sobre todo de derechos y deberes, sabes mucho", sumado al hecho de que soy discapacitado y no me quedo quieto y corro detrás de mis derechos, ¿derecho [...] (Pedro, B3).

Otros estudiantes también han demostrado que buscan soluciones por su cuenta para resolver o reducir sus dificultades. Sin embargo, demandan accesibilidad por parte de la sociedad y de la universidad, para que sus necesidades sean satisfechas. Izabel (B5), que siempre buscó su libertad e independencia, se vio obligada a realizar un documental que amplificara la voz y el protagonismo de las personas con discapacidad como trabajo final de curso, eligiendo el tema de la sexualidad.

[...] la barrera para mí no eran tanto los temas arquitectónicos, nunca lo fue, eran más los temas sociales, cómo te trata la gente, cómo te toma la gente, y también este tema que es algo que siempre me ha molestado mucho, es que la gente cree que porque las personas tienen discapacidades, eres una persona santa, que nunca vas a tener un pecado. Que no vas a hacer nada malo, que tienes un corazón puro, y eso es algo que siempre me ha molestado mucho, y siempre escucho eso de un millón de personas (risas). Entonces, quería hablar de un tema que la gente creía que no existía en nuestras vidas, que cuando empecé a salir lo sentía mucho, la gente me preguntaba, "wow, ¿pero estás saliendo?", "¿cómo conseguiste novio?" y "¿cómo te sientes al respecto?" y yo decía, "chicos, como todos [...]" (Izabel, B5).

Lolla (B2), Carla (B9) y Emma (P1), debido a sus experiencias, también demuestran un mayor conocimiento sobre el tema y sus derechos, reivindicándolos en la sociedad, en la universidad, demostrando una mayor empatía y compromiso con la causa.

Volviendo a los indicadores, *llama la atención en el discurso de Emma (P11)* la forma de lidiar con la discapacidad ya que la posibilidad de ingresar a la universidad y estudiar Psicología fue la forma que encontró para compensar las barreras y desafíos vividos, para tener

un propósito en la vida y una nueva identidad. Sin embargo, tiene miedo, miedo de no poder ejercer su profesión en el futuro, y de ser aceptada como psicóloga.

[...] Me considero muy bien resuelta y bastante tranquila, porque después de todo logré hacer un camino muy considerable dentro de mis posibilidades, aspiro a tener una profesión, a hacer algo con mi vida, sintiéndome útil, ayudando a los demás y ayudándome a través de los demás, a mí misma también, porque solo así, psicóloga, siento que la vida vale la pena vivirla (Emma, P11).

Como *reacción al diagnóstico y a la discapacidad*, otras formas de afrontar, aceptar o incluso enfrentar la vergüenza y el miedo al juicio inferior del otro, está el humor. Algunos alumnos hacen bromas sobre sus características, como Francisco (B1) que dice: *"Nunca he tenido problemas con mis amigos cercanos [...], primero me voy a burlar de mí mismo para que luego nadie se burle de mí. El primer chiste que hice (risas)"*.

Sin embargo, el miedo y la vergüenza de ser tratados de manera diferente, desigual, inferior, caritativa (por parte de familiares, amigos/colegas y profesores universitarios) y no poder realizar las actividades de manera efectiva y esperada también apareció en el discurso de varios estudiantes, que prefieren tratar de ocultar su discapacidad a los demás, *"Porque no quería ser diferente a otras personas, No quería que otras personas me trataran así, de una manera diferente [...]"* (Gabriel, B8); —*No, porque nadie sabía que tenía, o mejor dicho, nadie sabe, en general, que tengo Asperguer.* (Tomás, P10). Así, vemos cómo la mirada de la sociedad, las reacciones del otro ante la discapacidad interfieren en los sentimientos, las identificaciones, las relaciones sociales y sus identidades.

La negación de la discapacidad por parte del "otro" se produjo desde el nacimiento de Francisco (B1), luego por parte del médico, *"[...] Es un poco gracioso, mi mamá me dijo que cuando nació el médico me escondió de ella... No lo demostró, porque hay madres que reaccionan mal cuando su hijo nace con una discapacidad"*. (Francisco, B1). Según Branco y Ciantelli (2017, p. 152), "los profesionales de la salud, especialmente los médicos, no están preparados, técnica ni emocionalmente, para hacer frente a la situación, sintiéndose ansiosos, incómodos, carentes de sensibilidad e incluso impotentes al tener que comunicar la noticia del diagnóstico a sus padres".

En cuanto a las barreras actitudinales experimentadas, se evidenció el trato inhumano, estigmatizado y prejuicioso de los médicos por parte de algunos estudiantes, lo que afectó no solo a los propios estudiantes en su forma de ser y en la forma en que reaccionan ante la

discapacidad, sino también en la reacción de las familias, lo que puede influir en el trato dado a sus hijos.

[...] Puedo decir que he estado en al menos quince médicos diferentes y si fui tratado como persona por dos, fue muy [...] Tuve una entrevista cara a cara con mi médico de Portugal y al final mi madre me hizo una pregunta: "Doctor, ¿qué puedo hacer para ayudar a mi hija?" [...] Va a ir a la universidad". Y me preguntó: "¿Qué curso quieres seguir? Y yo le dije: "Quiero dedicarme a la gerencia", y él se volvió hacia mi mamá y le dijo: "¿Estás loca?". Y mi madre: "Oh, ¿por qué?" Ninguna persona en buenas condiciones emplearía a una persona discapacitada" y le di un toque a mi madre y le dije "vámonos y es la última vez que vengo al médico (Yasmin, P1).

La mirada de extrañeza, rechazo, repulsión y negación se da hasta el día de hoy en la vida de muchos estudiantes, especialmente cuando se encuentran en lugares públicos de la ciudad. Francisco (B1), Papoila (P6) y Emma (P11), con sus discapacidades más visibles, relataron que los niños son más curiosos y a menudo preguntan por la discapacidad; Por otro lado, relatan que muchas veces son los padres los que no saben cómo lidiar con la situación, mirándolos con extrañeza y alejándolos de ellos. Estas situaciones demuestran hasta qué punto la no aceptación de la discapacidad y la desinformación siguen presentes en la sociedad, generando barreras actitudinales. El aislamiento, las burlas, *la falta de amigos* y el acoso por parte de los compañeros también estuvieron más presentes durante el periodo escolar para estos estudiantes (Pedro, B3; Carla, B9; Kátia, P12).

Sin embargo, la situación opuesta es reportada por la mayoría de los estudiantes cuando ingresan a la universidad, sintiéndose más acogidos, con más amigos, afirmando que en este ambiente las personas son más abiertas de mente y aceptan más las diferencias, *"[...] Tengo amigos, me costó mucho hacer amigos, pero ahora no tengo [...]"* (Natasha, P9); *"[...] Después de ir a la universidad, fue fácil, fue fácil, conocer gente [...] aquí conocí a gente con una mente más abierta"*. (Gabriel, B8). Sin embargo, en menor número, algunos estudiantes reportaron sufrir estigmas, estereotipos y prejuicios por parte de sus colegas universitarios, *"[...] siempre hay uno u otro que a veces, listo, siempre sigue disfrutando [...]"* (Matilde, P5).

El estereotipo del héroe, del "ser extraordinario", del "sobrehumano" estaba presente por parte de los colegas, *"[...] Y luego fui a atarme las zapatillas y todo el mundo se paró a verme atarme las zapatillas (risas) y me di cuenta de que todo el mundo me miraba fijamente y empezaron a aplaudirme, fue gracioso [...]"* (Francisco, B1). Cabe señalar, sin embargo, que estas reacciones de asombro, sorpresa y admiración por parte de los demás parecen demostrar la impotencia, fragilidad e incapacidad que esperan que presenten las personas con

discapacidad, reflejándose en actitudes capacitistas. El estereotipo de "víctima", muchas veces atribuido al sujeto discapacitado, el papel de pobre, discapacitado, impotente, ocurrió con Jorge (B6), y después del accidente, algunos compañeros y conocidos se acercaron a él y lloraron.

De acuerdo con los informes, también se observa que la aceptación de la discapacidad y el apoyo recibido por los padres fueron percibidos como fundamentales por estos estudiantes, "[...] Creo que tuve suerte de que aceptaran mi condición [...]" (Emma, P11), trabajando como apoyo para que crean en su potencial y alcancen la Educación Superior, según Miguel (P8). También hay que tener en cuenta la reacción de otras personas, amigos, compañeros, profesores y la propia sociedad, entendiendo que estas relaciones con los "otros" influyen en su identidad y en la forma en que afrontarán su discapacidad y los obstáculos en su camino. En este sentido, además de los padres, algunos amigos y colegas, los estudiantes también informaron de otras *redes de apoyo y apoyo*: otros miembros de la familia, como hermanos, primos y abuelos, así como novios, voluntarios, empleados de la oficina de apoyo de la universidad y otros profesionales de la salud. De acuerdo con los entrevistados, estas relaciones contribuyeron a la constitución y transformación de sus identidades, colaborando con sus experiencias, permanencia, desarrollo humano y su inclusión en la universidad.

El desconocimiento sobre la discapacidad fue relatado por los estudiantes: *"Ah, quiero decir que una vez en la clase de anatomía, el profesor estaba dando una lección moral en el aula y dijo 'Aquí no le falta un pie, ni una mano, ni un brazo y no sé qué' y luego ni siquiera se dio cuenta de que yo era así, Correcto"*. (Jorge, B6). Por otro lado, algunos estudiantes relataron que el apoyo que recibieron de sus profesores durante su carrera escolar y académica fue fundamental para que se sintieran capaces, acogidos e incluidos (Carla, B9; Santiago, P2; Emma, P11). De hecho, el afecto, la atención, la implicación y la colaboración por parte del profesorado, la existencia de una relación positiva con los alumnos, junto con metodologías accesibles, son señalados en la literatura como factores importantes para el éxito académico de los alumnos con discapacidad (Berggren *et al.*, 2016; Accardo, *et al.*, 2019; Ciantelli; Leche, 2022; Moriña; Biagotti, 2021).

Conclusión

Teniendo en cuenta que el hombre es un ser social y que "la imagen que ve de sí mismo es la que le reflejan los hombres-espejos que lo rodean" (Glat, 1989, p. 15), es decir, que su identidad está constituida y desarrollada en gran medida por la percepción y representación de

los demás, percepción que está conformada por un estándar normalizador del hombre ideal, La identidad de las personas con discapacidad sigue siendo a menudo degradada, negada y estigmatizada en nuestra sociedad.

A la luz de las voces de los estudiantes con discapacidad y el compartir de sus trayectorias vitales y académicas, es posible conocer un poco sobre sus experiencias, concepciones, redes de apoyo y las conexiones que estos elementos tienen en la constitución de la identidad de los estudiantes con discapacidad, con el fin de señalar formas que favorecen que la discapacidad adquiera otros significados. A través de sus relatos, fue posible constatar el tema de la discapacidad como elemento central en la constitución de la identidad de estos estudiantes. Se observó que las dificultades derivadas de la propia discapacidad, en términos biológicos y sociales, fueron moldeando e influyendo en la forma de ser y actuar de los sujetos que participaron en el estudio, dependiendo de la forma en que cada uno y las personas de su entorno enfrentaron estos desafíos. También fue posible comprobar que la forma en que estos estudiantes abordan su discapacidad está estrechamente relacionada con su propia concepción de la discapacidad. Debido a que están insertos en una determinada sociedad y cultura, ellos mismos terminaron siendo influenciados por la forma en que este grupo está siendo tratado a lo largo de la historia, es decir, todavía son percibidos como un grupo "desviado", "enfermo", "pobre", "incapacitado", "anormal", como seres "inferiores y estigmatizados". La autoaceptación de la discapacidad parece ser algo que aún no se ha resuelto del todo para la mayoría de estos estudiantes. Fue posible observar contradicciones en sus identidades, ya que a veces lo aceptan (como recibir beneficios sociales y apoyo educativo) y otras lo niegan (como evitar contarles a otros sobre su discapacidad y ser expuestos). El miedo y la vergüenza por tener una discapacidad estuvieron presentes en sus vidas, principalmente por el descrédito, el estigma y los estereotipos por parte de voces sociales que los veían como inferiores, y por personas significativas (padres, familiares, novios, amigos, colegas, maestros) que los sobreprotegían, haciéndolos buscar acercarse a la normalidad. Sin embargo, la presencia de alumnado mejor resuelto con su discapacidad, más consciente, más crítico, más empoderado, que, defendiendo una concepción social de la discapacidad, realiza acciones que buscan poner en valor la visibilidad y voz de su colectivo y desmitificar la discapacidad, sensibilizando a la sociedad.

También es destacable que la aceptación de la discapacidad por parte de personas significativas para estos sujetos, aunque sea parcialmente, los hizo sentir aceptados, acogidos, pertenecientes a diferentes espacios. La disponibilidad, durante sus trayectorias de vida, de

redes de apoyo y apoyo práctico y emocional contribuyó al desarrollo personal, social y académico de estos estudiantes, con una autoestima más positiva, más segura, independiente y autónoma, factores que incluso pueden haber favorecido su ingreso y permanencia en la Educación Superior.

Sin embargo, la inclusión en la Educación Superior de estos estudiantes sigue presentándoles diversas barreras actitudinales y de accesibilidad, interfiriendo en la construcción de sus identidades como personas y grupos sociales, pero también en sus trayectorias vitales y académicas. La presencia de barreras, especialmente las actitudinales, demuestran que la universidad aún no ha asimilado que la diferencia es lo que caracteriza al ser humano, por lo que es necesario que la Psicología actúe en la aceptación del otro por la identidad del estudiante con discapacidad y para la deconstrucción de prejuicios, estigmas y estereotipos, a través de círculos de conversación, eventos, sensibilizaciones, campañas, para cambiar esta realidad y favorecer las vivencias y la inclusión de estos estudiantes en este espacio. Este importante aporte permitirá romper identidades cristalizadas, dando paso a identidades en movimiento, en transformación, en metamorfosis, y favoreciendo así la inclusión de estos sujetos en el espacio académico. Conscientes, reflexivas y críticas, se espera que tanto las personas con discapacidad como la sociedad en su conjunto comiencen a ver la discapacidad como una característica más inherente al ser humano y que la identidad de los estudiantes con discapacidad sea cada vez más valorada, respetada y presente en la Educación Superior.

REFERENCIAS

ACCARDO, A. L.; BEAN, K.; COOK, B.; GILLIES, A.; EDGINGTON, R.; KUDER, S. J.; BOMGARDNER, E. M. College access, success and equity for students on the autism spectrum. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 49, n. 12, p. 4877-4890, 2019. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-019-04205-8>. Acceso en: 10 agosto 2023.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, v. 2, n. 26, p. 222-245, 2006. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp>. Acceso en: 01 abr. 2023.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagogia**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjKqq4zjP>. Acceso en: 01 abr. 2023.

BERGGREN, U. J.; ROWAN, D.; BERGBÄCK, E.; BLOMBERG, B. Disabled students experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis, **Disability & Society**, v. 31, n. 3, p. 339-356, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2016.1174103>. Acesso em: 12 agosto 2023.

BOCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (COEB), 7., 2018, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2018, p. 1-10.

BRANCO, A. P. S. C.; CIANTELLI, A. P. C. Interações familiares e deficiência intelectual: uma revisão de literatura. **Pensando famílias**, v. 21, n. 2, p. 149-166, dez., 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2017000200012. Acesso em: 12 agosto 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3 n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em 12 agosto 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CIAMPA, A.C. Identidade. *In*: LANE, S.; CODO, W. (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina**. 1. ed., São Paulo: Brasiliense, 2001. 242 p.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Psicologia e Inclusão: uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência no Ensino Superior. **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 76, p. 97-132, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60803>. Acesso em: 05 abr. 2023.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

HUGHES, B.; PATERSON, K. Then social model of disability and the disappearing body. *In*: BARTON, L. (ed.) **Overcoming disabling barriers**. 18 years of Disability and Society. London: Routledge, 2006.

PINTO, P. C. Por uma sociologia pública: repensar a deficiência na ótica dos direitos humanos. **Análise Social**, v. 53, n. 259, p. 1010-1035, 2018. Disponible en: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/22246>. Acceso en: 05 abr. 2023.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 296- A/98, de 25 de setembro de 1998**. Ministério da Educação. 2007.

LEITE, L. P.; CABRAL, L. S. A.; LACERDA, C. B. F. Concepções sobre deficiência em instituições públicas e privadas da Educação Superior. **Ensaio**, Rio de Janeiro. v. 31, p. 1-24, 2023. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/p9TrN437Ggdbdt6HNpq5nYf>. Acceso en: 10 agosto 2023.

MORIÑA, A.; BIAGIOTTI, G. Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. **European Journal of Special Needs Education**, v. 93, p. 1-18, 2021. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2021.1940007>. Acceso en: 05 abr. 2023.

RETIEF, M., LETŠOSA, R. Models of disability: A brief overview. **HTS Theologiese Studies/Theological Studies**. v. 74, n.1, p. 1-8, 2018etiqueta. Disponible en: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0259-94222018000100006. Acceso en: 10 agosto 2023.

SATOW, S. H. **Paralisado cerebral**: construção da identidade na exclusão. 1. ed. São Paulo: Robe/Cabral Editorial. 1995. 143 p.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: fundamentos de defectologia. Madrid, España: Visor, v. 5, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. XXI, n.71, p. 23-44, 2000. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC>. Acceso en: 05 abr. 2023.

Reconocimientos: Nos gustaría agradecer a los participantes de la encuesta por compartir sus experiencias.

Financiación: La investigación fue realizada con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – 88882.432857/2019-01 y del Decano de Investigación de la Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (PROPe/Unesp) - Aviso Público 13/2022 - Proceso 4298.

Conflictos de intereses: No existen conflictos de intereses por parte de las autoras.

Aprobación ética: La investigación, registrada en la Plataforma Brasil, fue aprobada por el Comité de Ética de la universidad brasileña (Prot. 64921717.50000.539864921717.5.0000.5398).

Disponibilidad de datos y material: La investigación, registrada en la Plataforma Brasil, recibió opinión favorable del Comité de Ética de la universidad brasileña (Prot. 64921717.50000.539864921717.5.0000.5398).

Contribuciones de los autores: Las autoras también contribuyeron a la preparación del artículo.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

