



Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Facultad de Pedagogía

Pedagogía en Educación Diferencial

**INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD
ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO:
SIGNIFICADOS DE LAS EXPERIENCIAS DE
FORMACIÓN PROFESIONAL**

Tesista: Arak Villegas Mendoza

Profesora guía: Blanca Astorga Lineros

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor en Educación
Diferencial con mención en Dificultades Específicas y Socio Afectivas del Aprendizaje
Escolar

Diciembre 2016

Agradecimientos

A mis padres, quienes desde su infinito amor me han acompañado y apoyado en cada momento. A ellos como profesores, pues representan el primer referente profesional que tengo.

A la Academia y a las personas que conocí en ella, en especial a Mónica Fernández, compañera de trabajo y locuras de vida.

A Blanca Astorga, maestra y guía, por su enorme experiencia, incansable gentileza y buena voluntad.

A todas aquellas personas que, con palabras, gestos y sonrisas, energizaron los momentos de flaqueza.

A todos, muchas gracias.

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	7
<i>ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</i>	<i>7</i>
Normativa internacional relacionada con la Educación	7
Normativa internacional relacionada con la Discapacidad	9
Normativa chilena relacionada con la Discapacidad.....	12
La Inclusión en la educación superior	14
La situación en Estados Unidos.	14
La situación en Europa.	15
La situación en América Latina	17
La situación de Chile.....	18
La situación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.....	25
Planteamiento del problema	28
<i>Pregunta de investigación:</i>	<i>28</i>
<i>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	<i>29</i>
Objetivo General de la investigación:	29
Objetivos Específicos:.....	29
CAPÍTULO II.....	30
<i>MARCO TEÓRICO.....</i>	<i>30</i>
Representaciones sociales y Significados	30
Conceptualización y Clasificación de la discapacidad.....	38

	4
Inclusión en Educación Superior.....	51
Convivencia en Educación Superior	59
CAPÍTULO III	62
DISEÑO METODOLÓGICO	62
<i>Enfoque Epistemológico de la Investigación.....</i>	<i>62</i>
<i>Sujeto de estudio</i>	<i>63</i>
<i>Obtención de Información</i>	<i>65</i>
<i>Procedimientos de Análisis.....</i>	<i>66</i>
CAPÍTULO IV.....	68
ANÁLISIS	68
1. Acceso, discapacidad e Inclusión.....	69
2. Emociones y autoestima	81
3. Entorno y relaciones con otros.....	89
4. Vocación, formación y futuro.	94
CAPÍTULO V	100
<i>CONCLUSIONES</i>	<i>100</i>
BIBLIOGRAFÍA	106
ANEXO 1.....	111

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación, tiene como objetivo conocer los significados que le atribuye a sus experiencias de inclusión, una estudiante con discapacidad en la educación superior, a través de la caracterización que hace de la vida universitaria, identificando los principales elementos que han obstaculizado y favorecido su experiencia de formación y, develando la valoración que hace sobre estas experiencias.

A lo largo de la historia, se ha reflexionado sobre discapacidad, inclusión y diversidad desde muchos enfoques y perspectivas. Cada una corresponde a las características de la sociedad y el momento en que surge, dando cuenta de las transformaciones paradigmáticas y culturales. Sin embargo, un elemento fundamental en esta construcción es la propia experiencia de las personas con discapacidad, la que tiende a ser invisibilizada y anulada. Por esta razón, surge la necesidad de conocer sus opiniones respecto de la discapacidad, la inclusión y la diversidad.

A modo de contextualizar el tema de investigación, presentaremos antecedentes e hitos fundamentales en el desarrollo de la educación, la discapacidad y la inclusión. Con este panorama general, es posible identificar el momento en que se encuentra la reflexión a nivel global.

Esta investigación se enmarca teóricamente desde tres elementos. El primero dice relación con las representaciones sociales; concepto alojado en la psicología social, que define su foco de análisis en la importancia del conocimiento colectivo, el pensar y sentir colectivamente por sobre la construcción de la realidad individual. El segundo consiste en una

conceptualización histórica de la discapacidad, considerando las definiciones que han marcado las políticas desarrolladas por los Estados y las sociedades. El tercero, desarrolla conceptualmente la Educación superior y la Inclusión, matizando este enfoque con un elemento que, desde nuestra mirada, es fundamental para la plena inclusión, la convivencia.

Metodológicamente, este estudio se enmarca en un paradigma cualitativo, desde un enfoque descriptivo. Nos situaremos desde este enfoque, para conocer y comprender en profundidad los significados de la experiencia de inclusión del sujeto investigado.

Esta investigación se organiza en cinco capítulos; el primero aborda antecedentes relacionados con la normativa a nivel internacional y nacional sobre la educación y la discapacidad. Posteriormente se realiza una contextualización de la inclusión en la educación superior tanto a nivel internacional, en Latinoamérica, en Chile, específicamente lo que ocurre en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, lo que da origen al planteamiento del problema.

En el segundo capítulo se abordan los elementos teóricos que dan sustento a esta investigación, en primer lugar, aquellos se refieren al concepto de representaciones sociales y significado. En segundo lugar, se aborda la conceptualización de la discapacidad y en tercer lugar se describen las definiciones de educación superior inclusiva y convivencia.

El tercer capítulo describe el diseño metodológico de la investigación, para dar lugar al cuarto capítulo en donde se detalla el análisis de lo investigado.

Finalmente, se presenta el quinto capítulo en donde se evidencian las conclusiones producto de esta investigación.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Educación es considerada como un componente fundamental de desarrollo personal y social. Desde hace ya aproximadamente 50 años, la educación ha comenzado a cumplir un rol social coherente con una visión antropológica, la que concibe a los seres humanos como intrínsecamente diferentes entre sí considerando esta diversidad como un valor. Por otra parte, esta visión del hombre y de la sociedad reconoce a los seres humanos como poseedores de ciertos derechos inalienables, como el de acceder a una educación en igualdad de oportunidades sin importar las diferencias aparentes entre ellos (Sanhueza, 2003).

A continuación, revisaremos una serie de normas y acuerdos internacionales y nacionales, que han posibilitado el desarrollo de políticas públicas y programas institucionales, pendientes a asegurar el derecho fundamental a la educación para todas las personas.

Normativa internacional relacionada con la Educación

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de Naciones Unidas, 1948) estableció la educación como un derecho básico. Se declara que toda persona tiene derecho a la educación, debiendo ser gratuita al menos en lo que concierne a la instrucción elemental y fundamental. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación para sus hijos (Organización de Naciones Unidas, 1948).

Posteriormente, en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989), se reconoce el derecho del niño a la educación, el que se debe ejercer en igualdad de oportunidades. Años después, se realiza la Convención Sobre los Derechos Del Niño, (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2008), en donde se reconoce el derecho del niño a la educación de manera que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades. Establece también que la educación debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1989).

Al año siguiente, se realiza la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, que culmina con la Declaración Mundial de Educación para Todos. En esta declaración se destaca que uno de los principales componentes para tener una visión ampliada de las problemáticas educativas es el acceso de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a la educación en condiciones de equidad.

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990), se reafirma el derecho a la Educación para Todos (niños, jóvenes o adultos), independiente de sus diferencias particulares, debiendo estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Se amplía la visión de educación, abordando los siguientes objetivos: universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje, y fortalecer la concertación de acciones incorporando a distintos actores en pro de la educación básica para todos (UNESCO, 1990).

Normativa internacional relacionada con la Discapacidad

En la década de los '70 surge el denominado informe Warnock; este documento sintetiza los avances en la comprensión de la discapacidad, acuñando el concepto de Necesidades Educativas Especiales. Y se transformará en una guía para las políticas en torno a la educación especial (Warnock, 1978).

Años después y dados los avances en la normativa internacional sobre Educación y de qué forma es considerada como un derecho universal para todos, es que se hace necesario avanzar en la consideración de la población con discapacidad para que accedan al derecho universal de la Educación. Bajo esta premisa se realizan diversas conferencias y acuerdos internacionales. Hasta que en 1993 se establecieron las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Naciones Unidas, en donde se afirma la igualdad de derechos a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 1993).

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España (1994), reafirma el compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, al mismo tiempo que respalda el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Se fomentan las escuelas integradoras, representadas como un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades, al reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas. De allí surge un informe con el fin de promover la Educación Para todos, (ONU, 1994).

Estas conferencias dan pauta a que las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), asociadas y no asociadas a discapacidad, sean consideradas en las políticas educativas de los países participantes, entre ellos, Chile.

En la década del 2000, se realizaron diversas conferencias y foros que dieron cuenta de los avances en las políticas y reflexiones en la materia de los países participantes. Uno de ellos fue el Foro Mundial de Educación para Todos, en Dakar, Senegal (UNESCO, 2000), en el que se expresa el compromiso colectivo de perseguir una estrategia amplia de educación, con objeto de garantizar que en el lapso de una generación se atiendan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos y que esa situación se mantenga después. Además, se brinda la oportunidad de evaluar los logros, las enseñanzas y las dificultades del último decenio. Aquí se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental, clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, constituyendo así un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades del siglo XXI.

Cuatro años después, surge la Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva en Costa Rica (2004), en donde se reúnen Ministros y Secretarías de Educación de diversos países, para promover un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad. Se comienza a compartir el concepto de educación inclusiva, como un término más amplio que el de integración, en cuanto implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales (México; Belize; Guatemala; El Salvador; Honduras; Nicaragua; Costa Rica; Panamá, 2004).

Años después, se realiza la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006). En ella se promueve, protege y asegura el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promueve el respeto de su dignidad inherente. Se incluyen a aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), los principios serán: (a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; (b) La no discriminación; (c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; (d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; (e) La igualdad de oportunidades; (f) La accesibilidad; (g) La igualdad entre el hombre y la mujer.

Los acuerdos internacionales movilizan a los países participantes, entre ellos Chile, a generar políticas coherentes con los compromisos y acuerdos a los que suscriben. Es así como en 1994 se establece la Ley 19.284. Esta hace referencia a que los establecimientos públicos y privados debieran realizar adecuaciones para asegurar el acceso, permanencia y progreso de los estudiantes con NEE en el sistema educativo. Dicha ley fue reemplazada en el 2010 por la Ley 20.422, estableciendo Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Se indica, específicamente, que “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con

discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (República de Chile, 2010).

Normativa chilena relacionada con la Discapacidad

El Decreto Supremo de Educación 490 (República de Chile, 1990). Establece normas para integrar a alumnos con discapacidad en establecimientos comunes. Señala además que es deber del Estado garantizar el ejercicio del derecho a la educación, y es el Ministerio de Educación quien debe procurar ofrecer opciones educacionales a niños y jóvenes con necesidades especiales, ofreciendo opciones educativas acordes a sus características (República de Chile, 1990; Sanhueza, 2003).

Ley 19.284, De Integración Social de Personas con Discapacidad (1994), asume que la prevención y rehabilitación de las discapacidades constituyen una obligación del Estado y, asimismo, un derecho y un deber de las personas con discapacidad, de su familia y de la sociedad en su conjunto. Considera “persona con discapacidad” a quienes, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vean obstaculizada en a lo menos un tercio, su capacidad, educativa, laboral o de integración social (República de Chile, 1994).

Ley N° 20.201. Decreto 170 (República de Chile, 2009): en este decreto se establecen los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas de los alumnos con necesidades educativas especiales que se beneficiarán de la subvención escolar. Se entiende “alumno con necesidades educativas especiales” como aquel que precisa ayudas y recursos adicionales en

su proceso de aprendizaje y logro de los fines de la educación. Estas necesidades educativas especiales pueden ser de carácter permanente o transitorio (República de Chile, 2009).

Ley 20.422. Sustituye a la Ley 19.284 (febrero, 2010). Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Busca asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad. Considera “persona con discapacidad” a aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (República de Chile, 2010).

Posteriormente, en el año 2015 se publica el Decreto N° 83, que aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica (República de Chile, 2015). En este documento, se exponen orientaciones cuyo propósito específico es que los establecimientos educacionales puedan planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para los estudiantes que lo requieran, ya sea que estén cursando sus estudios en establecimientos especiales o en establecimientos de educación regular con o sin Programas de Integración Escolar.

Para ello, se aborda en primer lugar un marco referencial que establece los principios y definiciones que orientan los criterios y orientaciones de adecuación curricular, entre los cuales se encuentran:

- Igualdad de oportunidades.
- Calidad educativa con equidad.
- Inclusión educativa y valoración de la diversidad.
- Flexibilidad en la respuesta educativa.

Junto con lo anterior, se da a conocer una conceptualización de Necesidades Educativas Especiales y el marco legal en el cual se fundamenta dicha temática.

La Inclusión en la educación superior

A continuación, haremos un recorrido por las experiencias internacionales y nacionales en cuanto a normativas y políticas institucionales para personas con discapacidad en la Educación Superior, (en adelante ES). Esto nos brindará un panorama general sobre los esfuerzos que los Estados y los gobiernos han hecho en diversos países, para mejorar las condiciones educativas de las personas con discapacidad.

La situación en Estados Unidos.

El inicio de la inclusión educativa en el nivel universitario está marcado por la creación de la Universidad de Gallaudet, Washington, en 1864, institución dirigida exclusivamente a alumnos con discapacidad auditiva. Luego, en la década del 50 algunas universidades como la Southern Illinois University, comenzaron a acoger alumnos con diferentes tipos de discapacidad, ofreciendo servicios y adecuaciones para su inclusión (Moreno, 2006).

En 1973, la Sección 504 del “Rehabilitation Act” en Estados Unidos, prohibía cualquier tipo de discriminación frente a la discapacidad en instituciones que recibieran aportes federales (West, y otros, 1993). Así, las universidades debieron reformar sus políticas e infraestructura para poder acoger adecuadamente a alumnos que presentaban alguna discapacidad.

Ya en 1990, el Americans with Disabilities Act (ADA) entregaba sugerencias específicas sobre cómo las instituciones de educación superior deberían adecuar sus ambientes para tornarlos más inclusivos (Rao, 2004).

La situación en Europa.

En referencia a lo que ocurre en España, (Diez, y otros, 2011), indican que sólo un 4% de las personas con discapacidad en edad de cursar estudios superiores logran acceder a ella, mientras que en la población general ese porcentaje alcanza el 20%. No obstante, a pesar de esas cifras, destacan que hoy la situación es mejor que hace unos años atrás.

Algunos factores que han contribuido al incremento de estudiantes con discapacidad en las universidades son los distintos servicios, programas y unidades de atención a universitarios con discapacidad que existen en la mayoría de las universidades españolas (Diez, y otros, 2011). Estos servicios se originan y desarrollan principalmente en la década de los 90 (Verdugo & Campo, 2005), y han aumentado considerablemente a partir del 2000 (Diez, y otros, 2011). Una crítica que hacen (Diez, y otros, 2011), es que, si bien casi todas las instituciones cuentan con algún tipo de servicios, existe gran diversidad en su estructura, funcionamiento, financiamiento y actividades que desarrollan. Estos autores apuntan a la necesidad de desarrollar lineamientos claros y compartidos que permitan generar condiciones de equidad para estos estudiantes en todas las instancias académicas.

Durante los años 90 se realizó en Inglaterra y Escocia una importante inversión en las instituciones de Educación Superior para mejorar su infraestructura en términos de accesibilidad y además contar con algún tipo de apoyo específico para los alumnos con discapacidad (Adams & Brown, 2006). Actualmente, en todas las instituciones de Educación Superior del Reino Unido existen servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad

(Riddell, y otros, 2012). Por otra parte, la legislación en pro de la equidad que se comenzó a implementar en el año 2002 prohíbe la discriminación hacia los estudiantes con discapacidad que desean continuar sus estudios luego de la enseñanza secundaria. En este contexto, discriminación se define como la no implementación de las adecuaciones razonables, o la entrega de un trato menos favorable respecto a sus pares (Riddell, y otros, 2012).

A pesar de los avances y ventajas socioeconómicas, los estudiantes enfrentan dificultades en la transición y experiencia universitaria, encontrándose con dificultades, en la inserción social, acceso físico y presiones académicas por las barreras para acceder a los materiales (Ridell, Tinklin, & Wilson, 2005).

En el informe para la Comisión Europea, realizado recientemente por la Red de Expertos NESSE (Network of Experts in Social Sciences of Education and training) ((Riddell, y otros, 2012), se hace una revisión de las políticas y prácticas relacionadas con la educación, capacitación y empleo de las personas con discapacidad en la Unión Europea; se incluyen además propuestas para mejorar las condiciones actuales y así posibilitar mayores oportunidades y equidad en los distintos niveles educativos.

Entre los hallazgos presentados en el informe de la NESSE, destacan la existencia de barreras que aún dificultan el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior. Al respecto, se enfatiza la necesidad de apoyar la transición de estos estudiantes de la educación secundaria a la Educación Superior y de hacer mayores esfuerzos para implementar las acomodaciones necesarias para que ellos puedan progresar en sus carreras en condiciones de equidad (Riddell, y otros, 2012).

La situación en América Latina

En los años setenta tres universidades latinoamericanas; la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Pedro Henríquez Ureña de República Dominicana, comienzan a recibir alumnos con discapacidad (Moreno, 2006). A tono con lo que ocurre en otros continentes, los Estados latinoamericanos comienzan a generar programas y normativas que consideren los derechos de las personas con discapacidad.

El marco institucional y legal sobre la inclusión social de las personas con discapacidad de los países de América Latina y el Caribe muestra una tendencia regional a reconocer que la inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior es un asunto de derechos humanos. Por otra parte, todos los países cuentan con una instancia reguladora nacional de la discapacidad. En el caso de Chile, es el Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS¹.

Es un caso particular el de Brasil, país en que la inclusión de alumnos con discapacidad sensorial y motora es un requisito para que los centros de Educación Superior sean autorizados, reconocidos y acreditados, junto con las adecuaciones del ambiente universitario necesarias para dichos alumnos (Moreno, 2006). Destaca esta situación, ya que, en comparación a nuestro país, recién este año, con la nueva Ley de Inclusión (República de Chile, 2016), las instituciones de educación superior deben generar para su acreditación, programas y políticas institucionales para mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad.

¹ El Servicio Nacional de la Discapacidad fue creado por mandato de la Ley 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, (Febrero, 2010). Leído en Agosto de 2015, disponible en línea: <http://www.senadis.gob.cl/pag/9/353/introduccion>

Sin embargo, la legislación elaborada para la inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior en Latinoamérica, se focaliza fundamentalmente en el ingreso, pero no en la permanencia, progreso y egreso de los alumnos con discapacidad, materias en las que es necesario un mayor avance. Por lo tanto y tal como se había mencionado, la legislación, aun siendo de gran relevancia para el desarrollo de la inclusión, no es suficiente. Es por esto que alrededor de los años 90, surge en América Latina la necesidad de incorporar temáticas relacionadas con la discapacidad y la ES. Así, es posible identificar distintas iniciativas en universidades latinoamericanas, destacándose países como Argentina, Costa Rica, Brasil y Colombia. Estas iniciativas se han visto favorecidas por la formación de redes de ES inclusiva entre instituciones, lo que ha fortalecido el trabajo en países como Argentina, Colombia y recientemente, Chile. En esta misma línea, un avance importante es la existencia de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, constituida en el año 2009. Entre sus objetivos plantea hacer de los espacios educativos entornos no excluyentes, así como propiciar el intercambio de experiencias, entre otros (Universidad de Buenos Aires, 2009).

A nivel regional, el avance de esta temática se ha visto limitada por la falta de recursos económicos y también por cierta “invisibilidad” del tema (Moreno, 2006). Un aspecto importante de mencionar, además, se refiere a la falta de estadísticas precisas sobre el número de estudiantes con discapacidad en Educación Superior.

La situación de Chile

En Chile, las cifras señalan que un 6,6% de las personas con discapacidad ha accedido a alguna instancia de Educación Superior, en contraste con el 14,2% de la población chilena que lo ha hecho. Este porcentaje de personas con discapacidad incluye también a aquellos

estudiantes que no han terminado sus estudios (Fondo Nacional de la Discapacidad, 2005) en (Tapia, 2008).

Los resultados del Primer Estudio Nacional ENDISC 2004 en relación al área de educación y discapacidad señalan que en Chile un 8.5% de las personas con discapacidad se encuentra estudiando (175.282 personas), a diferencia del 27.5% de la población total del país que estudia actualmente. Es decir, una de cada dos personas con discapacidad ha completado sólo la enseñanza básica, una de cada ocho ha cursado Enseñanza Media completa, y sólo una de cada veinte personas con discapacidad ha logrado acceder a la educación superior. En este último nivel educativo, el estudio arrojó que es la discapacidad psíquica la que tiene un mayor porcentaje de personas que han accedido a la educación superior (12%), seguido por la discapacidad visual con (7%), la discapacidad física con un (6,9 %), la discapacidad visceral con (6,8%), la discapacidad auditiva con (6,3%), la discapacidad intelectual con (3,3%) y la discapacidad múltiple con (2,9%) (Tapia, 2015).

En el año 2015 se realizó el Segundo Estudio Nacional ENDISC 2015, dentro de los resultados que en este estudio se describen, se detalla el índice de nivel educativo alcanzado por situación de discapacidad. Es decir, el 5,9% de personas con discapacidad ha accedido a la educación superior sin completarla, en relación al 14,4% de personas sin situación de discapacidad, del total de la población que accede a la educación superior. Respecto de las personas que han egresado de la educación superior, corresponde al 9,1% de personas con discapacidad, en relación al 20,0% de personas sin situación de discapacidad que finalizan la educación superior. (SENADIS, 2016)

Otro elemento que se detalla en este estudio, es lo referente a la distribución según género respecto del acceso y egreso a la educación superior. Dentro de los resultados de este estudio,

se detallan los índices correspondientes a mujeres y hombres con y sin situación de discapacidad que acceden a la educación, como también los que egresan.

El 7,7% de hombres en situación de discapacidad acceden a la educación superior, en relación al 14,9% de hombres sin situación de discapacidad. Respecto de las mujeres, aquellas que presentan alguna situación de discapacidad y que acceden a la educación superior alcanzan el 4,9%, en relación al 13,7% de aquellas que no presentan alguna situación de discapacidad. Es decir, la población con discapacidad que accede a la educación superior es mayoritariamente de género masculino. (SENADIS, 2016)

En Chile actualmente existen algunas instituciones de educación superior que cuentan con sistemas de admisión especial para estudiantes con discapacidad. Una de ellas es el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la Universidad Católica, cuyo objetivo es promover la inclusión de los alumnos con discapacidad en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida estudiantil, buscando otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad sensorial o motora (PIANE-UC, 2013).

Otra experiencia al respecto, corresponde a la Central de Recursos Pedagógicos del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, cuyo objetivo es apoyar la vida académica de los estudiantes con necesidades educativas especiales integrados en la educación superior, también de estudiantes sin discapacidad, de los académicos y de la comunidad universitaria interesada en favorecer los procesos de inclusión educativa y social (UMCE, 2016).

Una tercera experiencia en este tema se refiere a lo realizado por el Programa ARTIUC (Programa de Asistencia Psicopedagógica, Tecnológica, Comunicacional, Biológica y Psicosocial para Estudiantes con Discapacidad Visual), de la Universidad de Concepción (ARTIUC, 2015), cuyo objetivo general es generar estrategias que permitan la inclusión plena de personas con discapacidad visual en la educación superior, a través de orientaciones didácticas en adaptaciones curriculares a las características visuales de los estudiantes de la universidad, las que deben procurar un desarrollo integral en las áreas social, educativa, psicológica, comunicacional de los estudiantes con discapacidad visual de esta casa de estudios.

Por otra parte, en los últimos años se han desarrollado iniciativas para apoyar la continuación de estudios de estudiantes con discapacidad cognitiva. Ejemplos de esto son el Diploma en Habilidades Laborales de la Universidad Andrés Bello y el Programa de Formación e Integración Socio Laboral para personas con Discapacidad Intelectual de la Universidad Central.

Debido a la autonomía de las universidades chilenas, tanto la decisión de crear sistemas de admisión especial para alumnos con discapacidad como la de diseñar e implementar programas o estrategias para su inclusión, son decisiones de cada institución y que por lo tanto no obedecen a la regulación de entidades externas. No obstante, existe un marco regulatorio general sobre la inclusión social de las personas con discapacidad a la sociedad, donde se indica que las instituciones “deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema

educacional” (República de Chile, 2010). Es así como en la misma ley se establece que será el Ministerio de Educación quién cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento.

Esta misma ley, en su artículo 39°, señala que las instituciones de educación superior “deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (República de Chile, 2010).

A su vez, el artículo 42° señala que “los establecimientos educacionales deberán progresivamente adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordo-ciegas en la educación básica, media y superior, con el fin de que éstas puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo”. Además, en el artículo 26° reconoce la importancia de la Lengua de Señas Chilena para la comunidad de personas sordas (República de Chile, 2010).

Las cifras en relación a los años de educación que alcanzan las personas con discapacidad en Chile, junto con los avances e indicaciones a nivel legal en el país, siguen mostrando la necesidad de continuar en esta línea de trabajo para hacer que los estudiantes con discapacidad puedan aprender en condiciones de equidad en las instituciones de educación superior chilenas.

(González & Araneda, 2005) en Tapia (2008) describen: “una forma de enfrentar esta problemática y con el propósito de incentivar la integración de personas con discapacidad a la educación superior, es lo que genera el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), que otorga el financiamiento de proyectos orientados a establecer redes de apoyo técnico

multidisciplinario, la implementación de material de apoyo específico, capacitación de agentes educativos, sensibilización, información y difusión a la comunidad educativa, realización de adaptaciones arquitectónicas y desarrollo y aplicación de adecuaciones curriculares.”

Sin embargo, la situación actual demuestra que las instituciones de educación superior, a pesar de estar implementando líneas de acción con finalidades integradoras, no han definido normativas explícitas para el ingreso y permanencia de personas con discapacidad. Asimismo, tampoco se han incorporado explícitamente dentro de la misión, visión, y planes institucionales los valores ideológicos de la inclusión de estudiantes con y sin discapacidad como respuesta a los modelos de exclusión social, política y económica que ha enmarcado a lo largo de la historia la mirada e intervención hacia la población con discapacidad. (Tapia, 2008)

Esta situación se refleja en estudios sobre la situación de las personas con discapacidad en la educación superior chilena Ahumada (2008) y González y Araneda (2005), entre otros. en los cuales queda de manifiesto que aún existen barreras que van desde la falta de adaptaciones en la infraestructura y mallas curriculares, desconocimiento por parte del profesorado sobre los tipos de discapacidad, como de aceptación de las diferencias, generalmente evidenciadas en los prejuicios por parte de docentes y compañeros en torno a las posibilidades que tienen las personas con discapacidad (Tapia, 2008).

Si bien en los últimos años nuestro sistema de Educación Superior presenta algunas señales de apertura a desarrollar procesos de inclusión, en muchas universidades persisten sistemas de pensamiento que obstaculizan mirar y repensar estas instituciones en el marco de los

desafíos sociopolíticos y educativos que plantea la inclusión de personas con discapacidad. En consecuencia, el contexto desafía a las instituciones de educación superior a definir una postura política e ideológica que, de manera responsable, reconozca su rol en la formación y transformación cultural de la sociedad, aportando no sólo formación académica sino aspectos valóricos, actitudinales y de representación social; supone tomar conciencia y asumir un compromiso respecto de fenómenos de marginación, violencia, segregación hacia las minorías sociales, de manera que las instituciones *“fortalezcan procesos de aprendizaje con enfoques humanistas u holísticos con una clara fundamentación ontológica-axiológica, epistemológica y metodológica que garanticen transformaciones coyunturales y estructurales en la universidad y en la sociedad”* (Jiménez, 2002) en (Tapia & Funke, 2015)

“Pensar la universidad desde estos argumentos significa exigirle desde sus diversas funciones – generación de conocimiento científico, desarrollo de las artes y del conocimiento social, formación de profesionales, entre otras- que tomen partido en un nuevo reto: la inclusión de personas con discapacidad”. (Tapia & Funke, 2015)

Lo anterior nos invita a considerar que la inclusión social y educativa de personas con discapacidad no es sólo un asunto de leyes y normativas (dimensión instrumental/legal), sino más bien, es parte de un proceso de transformación sociocultural de carácter político e ideológico que requiere posturas claras y reflexivas frente a los modelos de exclusión y segregación social (dimensión ética/valórica) (Tapia & Funke, 2015).

La más reciente modificación en la normativa chilena, referente al sistema de educación en todos sus niveles; pre escolar, básico, secundario y superior, dice relación con la Ley de Inclusión, que entró en vigencia en marzo de este año (2016). La Ley de Inclusión Escolar

tiene como uno de sus principales objetivos, lograr la igualdad de oportunidades en la educación en Chile. Para eso, se prohibirán los procesos de selección arbitraria, y se asegurará que todas las niñas, niños y jóvenes, tengan las mismas posibilidades para acceder al establecimiento educacional que su familia prefiera, sin ser discriminados (MINEDUC, 2015)

La situación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano

La UAHC es una institución de Educación Superior sin fines de lucro que declara en su Misión, “entregar una formación universitaria de calidad, con un fuerte énfasis en el respeto y promoción de los derechos humanos, la democracia y la justicia social y en ofrecer este espacio de formación universitaria a distintos sectores de la sociedad, especialmente a aquellos de mayores desventajas y vulnerabilidad.”

Esta misión se concreta y se evidencia año a año con el alto porcentaje (67%) de ingreso de estudiantes a primer año que provienen de los quintiles más desfavorecidos social y económicamente (quintil I, II y III); de los cuales su gran mayoría son la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias.

Esta institución, ha generado diferentes mecanismos para avanzar en una educación inclusiva con una mirada universal, para garantizar una educación universitaria de calidad a estudiantes que presentan otro tipo de dificultades, especialmente aquellos/as estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad. En dicho sentido, el año 2015 se generó el “Informe sobre Mecanismos de Acceso para Personas en Situación de Discapacidad, Descripción de Dispositivos de Apoyo y Sus Actividades”², Sin embargo, aunque se han logrado ir

² Ver Anexo 1

superando las barreras de entrada relativas a los factores socioeconómicos, hay otras barreras y obstáculos que no se han podido superar.

En este sentido, una de las principales problemáticas de la universidad se encuentra asociada a la falta de recursos para mejorar infraestructura en sus tres Facultades y recursos físicos tecnológicos que son necesarios para una inclusión responsable de personas en situación de discapacidad.

Por otra parte, los esfuerzos que se generan desde las instituciones, y particularmente la Academia de Humanismo Cristiano, responden a una mirada institucional sobre las condiciones que deben enfrentar sus estudiantes en los procesos de acceso a la educación superior y la permanencia en ella, dejando relevada la experiencia de los mismos actores en aquellos aspectos que los mismos sujetos necesitan.

A través del tiempo, dentro de la institución, se han generado diversas oportunidades de profundizar en área de la inclusión educativa, todas ellas enfocadas a mejorar el desarrollo académico y extra académico de los estudiantes que deciden ingresar a la UAHC, y específicamente aquellos que presentan algún tipo de discapacidad. No obstante, los esfuerzos han estado enfocados en lo que la institución puede hacer globalmente, dejando de lado lo que los sujetos protagonistas de aquellas políticas piensan, sienten o creen. Sin duda el avance que ha tenido la reflexión institucional sobre las acciones necesarias en pro de una educación inclusiva, son un aporte para el desarrollo de la vida universitaria de los estudiantes, no obstante, es fundamental reconocer la experiencia de los propios sujetos que viven en situación de discapacidad, para generar espacios inclusivos reales y efectivos que recojan estas experiencias para mejorar su desarrollo en la educación superior.

Es importante también conocer cuáles son los significados y representaciones que los propios sujetos tienen de su trayecto como estudiantes universitarios, ya que estas percepciones permiten transformar la cultura institucional, a partir de la opinión de todos sus actores.

Dado lo anterior, es que surge la necesidad de conocer las experiencias vividas por las personas con discapacidad que se encuentran cursando alguna carrera en la universidad y los significados que le atribuyen a estas experiencias durante su paso por la educación superior, entendiendo éste como el resultado natural de la prosecución de estudios que cualquier estudiante chileno le toca desarrollar para lograr alcanzar una experticia profesional que le permita desarrollarse en la vida adulta.

Los antecedentes presentados evidencian los esfuerzos institucionales que, en este caso, la UAHC ha realizado para favorecer los procesos de inclusión educativa. Cada experiencia ha aportado conocimientos y estrategias que la universidad ha puesto en marcha para mejorar la calidad de educación que imparte.

No obstante, desde el enfoque de la UAHC es necesario que los esfuerzos realizados ocurran desde una mirada integral, que considere y recoja las opiniones y experiencias de todos los sujetos implicados en los procesos de inclusión. Sobre todo rescatar las experiencias y opiniones de quienes históricamente han sido marginados y excluidos del sistema cultural y social, las personas con discapacidad. Desde allí surge la necesidad de preguntarle a los involucrados qué significa para ellos formarse en la universidad pues, como ya hemos analizado, los esfuerzos que se han realizado hasta la fecha, corresponden mayormente a iniciativas institucionales, es decir, se ha instalado en el centro de la reflexión lo que las instituciones hacen para favorecer la inclusión.

Planteamiento del problema

Los antecedentes presentados, describen los esfuerzos y acciones que los Estados y sus instituciones han generado para mejorar las condiciones educativas de personas con discapacidad. Sin embargo, es necesario considerar las experiencias y opiniones de los protagonistas de estas acciones o, si se quiere, los principales involucrados, pues, en concordancia con una mirada inclusiva, las expectativas y necesidades de la comunidad de estudiantes con discapacidad se observa a ratos invisibilizada.

Si bien el desarrollo de la educación superior en clave inclusiva es todo un aporte a juicio de quien investiga, la experiencia de inclusión que significa un estudiante con discapacidad es relevante para la reflexión y la construcción de conocimiento, por lo tanto, es motivo de investigación.

Pregunta de investigación:

Dentro de este marco surge la pregunta de este estudio: **¿Cuáles son los significados que una estudiante en situación de discapacidad atribuye a su experiencia de inclusión, en su proceso de formación profesional?**

Considerando la necesidad de reconocer las acciones institucionales en cuanto al desarrollo de procesos inclusivos, conocer los significados de las experiencias de inclusión por parte de los protagonistas de estos procesos es fundamental. Pues a través del rescate de su subjetividad es posible fortalecer los procesos de inclusión.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General de la investigación:

Conocer los significados que una estudiante en situación de discapacidad atribuye a su experiencia de inclusión, en sus procesos de acceso a la educación superior y su formación profesional en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar la experiencia de la estudiante con discapacidad, en los procesos de admisión a la educación superior y permanencia en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
2. Identificar los principales obstáculos y facilitadores que la estudiante identifica en su proceso de admisión a la educación superior y permanencia en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
3. Evidenciar los valores y sentidos que la estudiante en situación de discapacidad otorga a su experiencia de formación profesional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Representaciones sociales y Significados

Para conocer y comprender los significados que la estudiante tiene sobre su experiencia de formación universitaria, es necesario establecer conceptos que orienten nuestra reflexión. El tema de estudio de esta investigación se refiere a la relación entre sujetos y el sistema educativo, para ello, la psicología social nos ayudará a comprender cómo los procesos psicológicos ocurren tanto internamente como externamente, en función a la influencia de ellos en la configuración de nuestro comportamiento individual y colectivo.

De este modo, nos ampararemos en la construcción de interacción social que emerge de la psicología social, para comprender las representaciones sociales y los significados específicos que le atribuye una estudiante universitaria a su experiencia de formación profesional, considerando la influencia que tienen estas representaciones, en su relación con el entorno y su construcción identitaria.

Representaciones sociales

En el campo de las ciencias sociales, un término determinante en la investigación de fenómenos humanos es el concepto de “representaciones sociales”. Este término se construyó progresivamente a partir de un cambio en el enfoque del análisis psicosocial, cuyo énfasis está en la relevancia de los procesos y significados colectivos por sobre los de carácter individual, es decir, el foco de análisis radica en la importancia del conocimiento colectivo, el pensar y sentir colectivamente por sobre la construcción de la realidad individual.

“las representaciones sociales se definen como una modalidad particular del conocimiento, cuya función principal sería la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Corresponde a un cuerpo organizado de conocimientos y a una actividad psíquica, a través de ello los sujetos manifiestan la realidad que conocen, se integran y relacionan con otros, despliegan su imaginación para lograr comunicarse con otros” (Mora, 2002). En este sentido, según señala Guzmán y Marambio (2004), la realidad se construye socialmente ya que no se puede separar de los contextos en donde se desarrolla, no es posible una realidad objetiva, independiente del observador que la describe. Del mismo modo lo explican Soto y Vasco (2008), en torno a las representaciones sociales es Durkheim, quien plantea que “a partir de las representaciones colectivas se construyen las representaciones individuales y que éstas no son otra cosa que la forma o expresión individualizada y adaptada de estas representaciones colectivas a las características de cada individuo”.

“Posteriormente a los estudios realizados por Durkheim, quien acuñó el término de representaciones sociales fue Serge Moscovici en 1961. Dos décadas después, Denise Jodelet (1986) planteó las representaciones sociales de Moscovici como una manera de hacer referencia a la forma en que una ciencia o un conocimiento es asimilado e integrado socialmente, definiéndolo como una forma de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, como también de conocimiento social, y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de compartir y fijar su posición en relación a situaciones, acontecimientos y comunicaciones que les conciernen” (Mora, 2002)

Este fenómeno cognoscitivo, las representaciones sociales, pueden presentarse de diferentes maneras, una de ellas sería: imágenes que concentran un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo

inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes nos relacionamos; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos, esto permite la posibilidad de compartir socialmente dichas imágenes. Por lo tanto, las representaciones sociales serían una forma de conocimiento social, que permite a los individuos explicar su realidad y establecer relaciones teniendo a la base dicha representación social, que puede ser algún fenómeno o acontecimiento de la vida cotidiana.

La construcción de las representaciones sociales surge a partir de valores y creencias, que se comparten socialmente y que se han instaurado desde lo social, esto implica que sean ampliamente compartidas, transformándose en referencias culturales que conforman una memoria colectiva. Son formas de pensamiento que intervienen en la vida social, éstas, al estar prediseñadas, sirven como marco de referencia para la interpretación; funcionan y son una forma de aproximación y de postura que adquiere el individuo frente al objeto en torno al cual se construye la representación social (Mora, 2002).

Bajo esta definición, todas las personas manejamos cierto nivel de interpretaciones que nos permiten generar representaciones sociales, construimos desde la experiencia conceptos compartidos, a través de las vivencias generamos conocimiento sobre “cosas”, estas producen comportamientos y relaciones con el entorno que lo modifican y a su vez, modifican al sujeto que las representa.

Según lo planteado por los autores, las representaciones sociales explican el mundo subjetivo de relaciones humanas. Este fenómeno sólo se da entre las personas, por lo tanto, estas explicarían elementos de la realidad, las relaciones intersubjetivas y a las mismas personas. De esta manera, comprendemos que las representaciones sociales nunca estarán alejadas de quienes las realizan, corresponden a interpretaciones colectivas, por lo que estarán

caracterizadas de acuerdo a los rasgos del colectivo, la pertenencia de los sujetos a este y la participación que tengan en él.

Lo anterior permite comprender las representaciones sociales como procesos de construcción de realidad, las que constituyen lo representado activa y dinámicamente. En este proceso, el sujeto de la representación crea y vive su propia construcción.

Según Jodelet (1986) en Sapiains y Zuleta (2001), entenderemos las representaciones sociales como las imágenes y los modelos explicativos que un determinado grupo social posee de algún fenómeno o contenido de su realidad y que se constituye como una herramienta conceptual que posibilita establecer una conexión entre el individuo, la cultura y la historia, es decir, entre la subjetividad y la vida social de los seres humanos.

En cuanto a la emergencia de las representaciones sociales, Moscovici plantea que estas surgen en determinadas condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos (Mora, 2002). Las representaciones sociales, requieren responder a tres necesidades, a saber:

- a) Clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos.
- b) Justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos.
- c) Para diferenciar a un grupo respecto de los demás existentes, en momentos en que pareciera desvanecerse esa distinción.

En resumen, las representaciones sociales responden a las siguientes necesidades: causalidad, justificación y diferenciación social (Mora, 2002).

Por otra parte, en base a las investigaciones de Moscovici, en (Guzmán & Marambio, 2004), se identifica tres condiciones de surgimiento que serían: la dispersión de la información y desfase, la focalización del sujeto individual y colectivo, y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido:

- En cuanto a la dispersión de la información y desfase se puede señalar, que la información que se tiene es a la vez insuficiente y superabundante, y esto tiene que ver con la diversidad de información, en cuanto a la cantidad y fuentes que poseen las personas y los grupos, lo cual nunca será suficiente, habiendo un desfase entre la que se posee y la necesaria para construir el fundamento del conocimiento.
- En relación a la focalización, según Herzlich (1979) en (Mora, 2002; Guzmán & Marambio, 2004), refiere a que los grupos o individuos tienen grados de intereses e implicación diversos, respecto a ciertos objetos o ciertos problemas.
- La presión a la inferencia del objeto definido, refiere a que las personas y los grupos deben estar constantemente preparados para responder a las incitaciones del medio. En este sentido, Moscovici plantea que las circunstancias y las relaciones sociales que se establecen entre los individuos, entre los grupos y a la vez entre ambos, exigen que estos sean capaces de actuar, de proporcionar una estimación o de comunicar en cada instante determinadas informaciones, principal instrumento de orientación. (Mora, 2002; Guzmán & Marambio, 2004)

Por lo tanto, según Mora (2002), estas son tres condiciones que constituyen pilares para la construcción de las representaciones sociales, las cuales interactuando entre sí permiten la génesis del esquema de la representación social.

“Siguiendo a (Moscovici en Rateau y Lo Monaco, 2011), sería la aparición de un fenómeno o evento novedoso, lo cual facilita el desarrollo de una nueva representación social. De esta forma, la experiencia impacta en el conocimiento a través de la interpretación realizada con base en dichos sistemas de conocimiento, los cuales inciden no solo en el pensamiento individual, sino también en la cultura material, cuyo reflejo se observa en las películas, periódicos, museos, etc.” (Isaacs & Mansilla, 2014)

Asimismo, (Moscovici en Reateau y Lo Monaco, 2011) en (Isaacs & Mansilla, 2014), declaran la existencia de dos procesos definidos que están a la base de cualquier representación social: la objetivación y el anclaje. El primero se refiere al proceso de materialización de conceptos e imágenes, a través de una construcción selectiva en la cual las diversas características del objeto se extraen del contexto en virtud de criterios contextuales y normativos. De tal manera que los elementos seleccionados conforman una construcción esquematizada y coherente (núcleo figurativo) concebida como una representación concreta y objetiva respecto del objeto en estudio. (Isaacs & Mansilla, 2014)

Por su parte (Mora, 2002), señala que el anclaje se refiere a la forma en que el nuevo objeto se incorpora al sistema de conocimientos del individuo y los grupos, asimilándose en función de información previa y categorías familiares. De esta forma, la representación implicaría una reconstrucción del objeto y no solo una reproducción del mismo.

En este contexto, y en base a los antecedentes entregados anteriormente, se vuelve relevante la evaluación de las representaciones sociales de los jóvenes en relación a las personas con discapacidad. Además, resulta importante explorar la valoración que tienen de la participación de este colectivo en contextos universitarios; ya que las creencias, actitudes y

prejuicios negativos pueden transformarse en un obstáculo para obtener un desarrollo educativo exitoso.

Significados

Vergara (2011), señala en Feldman (1990), que el concepto de significado, emerge desde el lenguaje, allí se plantea que éste es una herramienta simbólica, eminentemente humana, que tiene como objeto crear versiones de mundo. Estas versiones son interpretadas por las personas a través del lenguaje. Como ya mencionamos, los sujetos construyen su mundo en la relación con este y con otros, crean y recrean la realidad en dinámicas sociales, gracias a esto, los sujetos generan un marco de referencia con el cual interpretan sus vivencias de una manera particular e intercambian sus experiencias para ajustarlas y hacerlas congruentes con las demandas culturales. (Bruner, J. Haste, H., 1987) Rosaldo (1984 en Bruner J., 1998) señala “... la cultura y el significado se describen como procesos de percepción interpretativa de modelos simbólicos por parte de los individuos”. Por ende, el conferir significado es un proceso individual que se constituye desde lo social.

Vergara (2011) en (Bruner J., 2002). Señala que lo central sobre el significado está relacionado con los procesos que se involucran en él y cómo este ocurre en la cultura, “Otorgar significado contempla que los actos de cada individuo y, por ende, sus experiencias están determinadas por sus intenciones que guían y modulan las percepciones de cada sujeto en la construcción de sus propias versiones de mundo” (Vergara, 2011). Estas se transan y regulan constantemente en las dinámicas interpersonales, creando y modificando los parámetros de significación cultural, “así, las sociedades imponen una versión particular de lo que es real, lo que a su vez controla y guía los actos de significación individual”. (Vergara, 2011)

Del mismo modo, la autora describe que “el significado personal, puede ser entendido como el proceso mediante el cual, el sujeto interpreta y hace propia su experiencia otorgándole un sello personal que evidencia su subjetividad.), la autora lo define como: “un ordenamiento activo de redes de acontecimientos significativos relacionados, que genera una percepción del mundo capaz de desencadenar patrones recursivos de modulación emocional, específicamente reconocibles como el propio sí mismo, unificado y continuo en el tiempo” (Vergara, 2011) en Guidano (1994). De tal modo, lo que la persona construye como significado persona representa un conjunto de vivencias que son actualizadas constantemente, este depende de los recursos que tiene el sujeto y de las experiencias que acumula. “En estos términos el significado personal siempre es una construcción a partir de las dinámicas sociales, es una experiencia intersubjetiva” (Vergara, 2011).

“El carácter emocional de la experiencia va constituyendo formas recurrentes de interpretar (significado personal) y consecuentemente de actuar en el medio permitiendo al sujeto encontrar una consistencia y continuidad de su subjetividad” (Guidano V., 1987) citado en (Vergara, 2011).

La construcción de significado personal es un acto principalmente social que requiere de una dinámica de intercambio, en la que se incorporan los conceptos y se transforman en pro de la internalización de cada sujeto. (Bruner, J. Haste, H., 1987) en (Vergara, 2011).

Como hemos planteado, el lenguaje juega un rol fundamental en esta construcción, pues otorga los marcos generales para significar dentro de una cultura, además permite una constante transmisión de las formas personales de significación, lo que genera que estas mantengan y renueven las significaciones sociales. “El lenguaje es la herramienta mediante

la cual se organiza la experiencia y por ende permite la creación de mundos posibles dentro de una realidad social” (Vergara, 2011).

Conceptualización y Clasificación de la discapacidad.

Históricamente, el término “discapacidad” ha sido un concepto utilizado para agrupar, clasificar y etiquetar a las personas según características, rasgos y condiciones físicas, emocionales y/o mentales. Durante el desarrollo de la vida en comunidad del ser humano, distintos nombres han sido utilizados para distinguir grupos y colectivos en relación a otros, la influencia de las representaciones sociales, el paradigma y las creencias, han marcado la comprensión y concepción de la condición humana, del mismo modo, la conceptualización de la discapacidad refleja las transformaciones culturales y sociales de un colectivo.

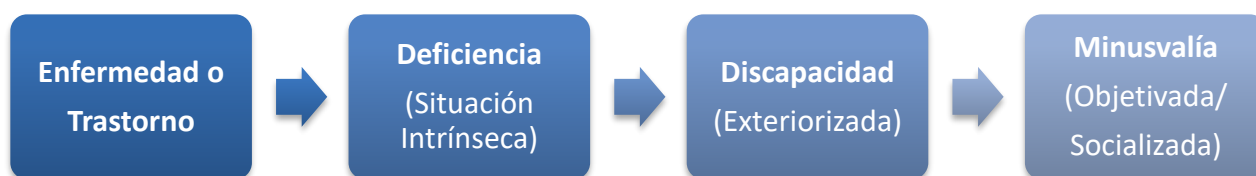
A través del tiempo, distintos términos y nombres se han utilizado para referirse a la discapacidad y las personas con discapacidad, en (Tapia, 2008) citando a (Verdugo M. , 2005) se destacan las siguientes:

- a) Referidos a personas con limitaciones psíquicas: Idiotas, imbeciles, morones, oligofrénicos, subnormales, débiles mentales, disminuidos, retrasados mentales, retardo en el desarrollo, deficientes mentales, dificultades de aprendizaje permanentes, necesidades especiales.
- b) Referidos a las limitaciones físicas o sensoriales: Lisiados, tullidos, impedidos, inútiles, inválidos, desvalidos, mutilados, minusválidos, deficientes, incapacitados, discapacitados.
- c) Referidos al proceso de atención: Beneficencia, asistencia, prevención, reeducación, readaptación, rehabilitación, habilitación, tratamiento, educación, recuperación profesional.

Los conceptos anteriormente mencionados, hacen referencia al lenguaje cotidiano que se utiliza al referirse a personas con discapacidad. La concepción de discapacidad que está a la base de estos conceptos, se expresa en las palabras que se utilizaban para referirse a personas con discapacidad indistintamente de contextos coloquiales o formales. Tal como lo explica (Verdugo M. , 2005) en (Tapia, 2008): “*La terminología expresa la evolución de las actitudes profesionales y sociales, pero los cambios de nombres dejan intactos los prejuicios de la mayor parte de las personas*”. Es decir, un cambio de nombre no supone un cambio en la concepción que se tiene sobre un fenómeno, situación o una persona, “*Hemos de modificar los valores y actitudes que subyacen a esas expresiones, y no suponer que es un asunto meramente terminológico que sólo requiere un cambio de nombres*” (Tapia, 2008). Es decir, a través del lenguaje, es que los sujetos nombramos y clasificamos la realidad y otros sujetos, por lo tanto, aquello que comunicamos a través del lenguaje depende de nuestras creencias, valores y comprensiones, en este caso, aquello que comprendemos como discapacidad.

En la década de los 70, surge un movimiento de integración de personas con discapacidad, que representa uno de los cambios paradigmáticos importantes en torno a la comprensión de la discapacidad. Este movimiento fue motor para reflexionar y problematizar la situación de las personas con discapacidad, lo que posteriormente se evidenció en la promulgación de leyes y acuerdos internacionales. Posteriormente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) publica en el año 1980 “La Clasificación Internacional de las Deficiencias, las Discapacidades y las Minusvalías” (CIDDM). Con la intención de generar un marco común que sirviese de referencia para clasificar, compartir, y comparar la información sobre la discapacidad (Egea & Sarabia, 2001).

Esta primera clasificación (CIDDMM), significa una evolución en la comprensión de la discapacidad, pues hasta el momento la discapacidad se configuraba desde una visión patologizada, es decir, como producto de una enfermedad o trastorno. Desde el modelo médico tradicional, la discapacidad se constituye en el esquema (Etiología - Enfermedad – Manifestación). La CIDDMM plantea una nueva conceptualización y tres diferentes niveles derivados de la enfermedad (Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía), realizando una distinción entre estos, y a la vez, una integración conceptual descrita de la siguiente manera:



Para comprender este esquema, es preciso considerar las definiciones que establece la CIDDMM para cada uno de estos conceptos y las relaciones entre los mismos, Egea & Sarabia (2001) así lo describen:

- La enfermedad es una *situación intrínseca* que abarca cualquier tipo de enfermedad, trastorno o accidente.
- La deficiencia es la *exteriorización* directa de las consecuencias de la enfermedad y se manifiesta tanto en los órganos del cuerpo como en sus funciones (incluidas las psicológicas).
- La discapacidad es la *objetivación* de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características (edad, género, etc.).

- La minusvalía es la *socialización* de la problemática causada en un sujeto por las consecuencias de una enfermedad, manifestada a través de la deficiencia y/o la discapacidad, y que afecta al desempeño del rol social que le es propio.

En este sentido, los tres niveles (Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía) serían consecuencia de la enfermedad, Pese al avance en la conceptualización de la discapacidad, se mantiene la mirada desde un modelo médico. La comprensión y explicación de este modelo de las diferentes condiciones de una persona ya sea física, psíquica, etc., son consecuencias de una enfermedad. (Egea & Sarabia, 2001)

Los autores describen las definiciones de los tres niveles de la siguiente manera:

- Una deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

La definición de deficiencia que entrega la CIDDM, hace referencia a los aspectos estructurales y funcionales de sistemas u órganos, plantea la diferencia como una alteración orgánica, de tipo biológica (Egea & Sarabia, 2001).

- Una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

La CIDDM define la discapacidad como contexto dependiente, es decir, establece una relación entre el tipo de discapacidad, sea esta sensorial, estructural, etc., con la situación o actividad que un sujeto deba realizar en un contexto específico (Egea & Sarabia, 2001). Esta definición supone un avance en la comprensión de la discapacidad, pues prioriza la

importancia de la relación entre una discapacidad y el contexto, instalando la discapacidad en esta relación y no en el sujeto.

- Una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales).

En esta definición, la CIDDMM le da a la minusvalía un carácter situacional, refiriéndose a las barreras o limitaciones del medio como lo que obstaculiza el desarrollo o desempeño del rol de un sujeto. Coloca la discapacidad en un contexto determinado.

Asimismo, y con el objetivo de diferenciar claramente los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía, se plantean diferentes subcategorías para cada uno de ellos. En este sentido, es preciso mencionar que uno de los objetivos que se planteó con la creación de este instrumento de clasificación, fue facilitar criterios y terminologías que pudiesen ser utilizadas por los distintos grupos de profesionales implicados en la rehabilitación de personas con discapacidad ya sea en el área de la salud, contextos comunitarios y laborales, evitando la confusión, y con ello la mala utilización, de términos para referirse a una situación o condición específica. (Egea & Sarabia, 2001)

La diferenciación que hace la CIDDMM entre categorías y subcategorías, permiten que la terminología para referirse a la discapacidad sea utilizada específicamente según corresponda, por función, acciones y/o condiciones en que se encuentren las personas. El objetivo de esta conceptualización de la discapacidad y la utilización del lenguaje profesional relativo a materias de deficiencia, discapacidad y minusvalía, era evitar distintas

interpretaciones respecto a las mismas. En resumen, la CIDDDM clasificó en estas categorías y subcategorías la discapacidad:

Tabla 1³.

NIVELES	CONTENIDOS
DEFICIENCIAS	Deficiencias intelectuales Otras deficiencias psicológicas Deficiencias del lenguaje Deficiencias del órgano de la audición Deficiencias del órgano de la visión Deficiencias viscerales Deficiencias músculo-esquelética Deficiencias desfiguradoras Deficiencias generalizadas, sensitivas y otras
DISCAPACIDADES	Discapacidades de la conducta Discapacidades de la comunicación Discapacidades del cuidado personal Discapacidades de la locomoción Discapacidades de la disposición del cuerpo Discapacidades de la destreza Discapacidades de situación Discapacidades de una determinada aptitud

³ Contenidos de la CIDDDM- pág. 167, citado en (Tapia, 2008)

MINUSVALÍAS	Minusvalía de orientación Minusvalía de independencia física Minusvalía de la movilidad Minusvalía ocupacional Minusvalía de integración social Minusvalía de autosuficiencia económica Otras minusvalías.
-------------	--

Otro objetivo de la CIDDMM era rescatar el valor del sujeto, colocando la diferencia en segundo plano: “se trataba de mostrar al individuo antes como persona que como sujeto de una determinada situación limitante. La manera de lograrlo era anteponer siempre el “persona con...” (Egea & Sarabia, 2001).

Pese al avance que significó la CIDDMM, surgieron críticas provenientes del mundo social, quienes identificaron en esta clasificación un fuerte énfasis del modelo médico, en el que prepondera el sujeto portador de una discapacidad, obviando factores complejos como el rol del entorno sociocultural al momento de definir una minusvalía.

Asimismo, algunos autores, entre los que destacan Verdugo; Egea y Sarabia, afirman que esta clasificación no cumple con su principal objetivo, que es ofrecer un estándar internacional que, de utilidad a la conceptualización de la discapacidad, “ya que cada país ha adoptado su propia Clasificación adaptada a las diferentes circunstancias socioeconómicas con las que tiene que enfrentarse a la hora de diagnosticar o valorar una situación personal” (Verdugo M. , 2005).

Dadas las críticas al instrumento, durante más de una década se realizaron minuciosas revisiones que dieron como fruto una nueva clasificación, que vendría a actualizar las conceptualizaciones y comprensiones en relación a las diferencias y la discapacidad.

El año 2001 se publicó el Clasificador Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud CIF (OMS, 2001), cuyo objetivo fundamental es “proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado que sirva como punto de referencia para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud” (Egea & Sarabia, 2001). Con este objetivo, la CIF posibilita la comunicación sobre la salud y la atención sanitaria entre diferentes disciplinas y ciencias en todo el mundo.

Esta nueva clasificación, supone una transformación en la consideración de las condiciones de discapacidad, deficiencia y minusvalía como situaciones o características derivadas de una enfermedad. En esta nueva mirada, se amplía el enfoque a ámbitos ecológicos, biológicos, psicológicos y sociales, marcando énfasis en la salud y las condiciones de salud.

Este nuevo instrumento converge dos modelos de pensamiento en torno a la discapacidad y las diferencias. Por un lado, el tradicional modelo médico, en el que se alojaron las primeras clasificaciones y definiciones de la diferencia y la discapacidad asociando estas condiciones a un problema de la persona, cuya causa es una enfermedad que requiere tratamiento médico para finalmente, ser curado. Por otro lado, surge el modelo social, que se aleja del enfoque médico tradicional y considera las diferencias y la discapacidad como un fenómeno principalmente social. Desde este enfoque, la discapacidad es un conjunto de características, condiciones y situaciones que, en muchos casos, son provocados por el entorno. “Bajo esta mirada el problema surge en la integración plena de las personas con discapacidad en la

sociedad, pues esta es la que obstaculiza el desarrollo y la calidad de vida de las personas” (Tapia, 2008).

Ambos modelos se sintetizan en este instrumento cuyo propósito es “proporcionar una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social” (OMS, 2001).

Asimismo, la CIF integra el concepto de dominios de salud y dominios relacionados con la salud, definiendo el concepto de dominio como el *“conjunto relevante, y práctico de funciones fisiológicas, estructuras anatómicas, acciones, tareas o áreas de la vida relacionadas entre sí”* (OMS, 2001). Para lograr estas distinciones, la CIF menciona que *estos dominios se describen desde la perspectiva corporal, individual y mediante dos listados básicos: (1) Funciones y Estructuras Corporales; (2) Actividades- Participación* (OMS, 2001). Con esta perspectiva, la CIF sustituye los tres niveles considerados consecuencias de la enfermedad⁴.

Cabe señalar que la CIF declara que estos términos aluden a definir la situación de cada persona, y no constituyen una manera de clasificar al sujeto portador de la discapacidad. *“en la CIF las personas no son las unidades de clasificación; es decir, la CIF no clasifica personas, sino que describe la situación de cada persona dentro de un conjunto de dominios de la salud o dominios “relacionados con la salud”* (Egea & Sarabia, 2001).

⁴ Estos tres niveles corresponden a los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía definidos por el antiguo instrumento de clasificación CIDDM.

Tabla de dominios de Salud de la CIF

• Estructuras corporales: son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes.
• Funcionamiento: Como término genérico para designar todas las funciones y estructuras corporales, la capacidad de desarrollar actividades y la posibilidad de participación social del ser humano.
• Deficiencias: son problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una pérdida.
• Discapacidad: Como término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano.
• Funciones corporales: son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales (Incluyendo las funciones psicológicas).
• Actividad: es la realización de una tarea o acción por parte de un individuo.
• Participación: es el acto de involucrarse en una situación vital.
• Salud: Como elemento clave que relaciona los dos anteriores.
• Limitaciones en la Actividad: son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de actividades.
• Restricciones en la Participación: son problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.
• Factores Ambientales: constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas.

Fuentes: información extraída de “Integración de personas con y sin discapacidad en la universidad”, (Tapia, 2008)

La CIF extiende la mirada hacia otros factores que antes había no se consideraban relevantes, implica considerar factores de riesgo y elementos del entorno como una posible causa de discapacidad. Ya no es la etiología de una enfermedad lo que determina una discapacidad, sino el funcionamiento y la relación particular del sujeto con el contexto en el que se encuentra.

La CIF describe dominios y categorías que detallan relaciones y situaciones correspondientes al funcionamiento, la discapacidad y los factores contextuales, los que se organizan de la siguiente manera:

i. Dominio: Funcionamiento y Discapacidad

Categorías: Funciones y Estructuras Corporales, y Actividades y Participación.

En este dominio se hace referencia a las situaciones relacionadas con el funcionamiento y la discapacidad, incorporando la categoría funciones y estructuras corporales, en la se encuentra el componente “cuerpo” que se clasifica tomando en cuenta los sistemas corporales y las estructuras del cuerpo. Otra categoría que se integra en este dominio, es el componente “Actividades y Participación” que *“cubre el rango completo de dominios que indican aspectos relacionados con el funcionamiento tanto desde una perspectiva individual como social”* (OMS, 2001).

Según lo expresado por la CIF, estos componentes se pueden emplear de dos maneras. *Por un lado, pueden utilizarse para indicar problemas (ej., deficiencias, limitación en la actividad o restricción en la participación; todos ellos incluidos bajo el concepto global de*

discapacidad) (OMS, 2001). *Por el contrario, también pueden indicar aspectos no problemáticos (ej. neutrales) de la salud y aspectos “relacionados con la salud” (todos ellos incluidos en el concepto genérico de funcionamiento). El componente Actividades y Participación dispone de dos “constructos”: capacidad y desempeño/realización* (OMS, 2001).

ii. Dominio: Factores Contextuales

Categorías: Factores Ambientales y Factores Personales.

En el dominio relacionado con los factores contextuales, se integran un listado de aspectos que, según lo explicado en la CIF, ejercen un efecto en todos los componentes del funcionamiento y la discapacidad. Estos aspectos se encuentran organizados tomando en cuenta el contexto/entorno más inmediato al individuo y llegando hasta el entorno general (OMS, 2001).

Al igual que en el dominio Funcionamiento y Discapacidad, en este dominio también se integran categorías que hacen referencia a la interacción entre el ambiente y la persona. De esta manera, la primera categoría hace referencia a los factores ambientales que interactúan con todos los componentes del funcionamiento y la discapacidad; *El “constructo” básico de los Factores Ambientales está constituido por el efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal.* Asimismo, la categoría de los Factores Personales representa componentes de los factores contextuales, estos factores al tener influencias socioculturales que los hacen diversos, no fueron clasificados en la CIF.

Tabla Visión de conjunto de la CIF

Componentes	Funciones y Estructuras Corporales	Actividades y Participación	Factores Ambientales	Factores Personales
Dominios	Funciones corporales. Estructuras Corporales.	Áreas vitales (tareas, acciones).	Influencias externas sobre el funcionamiento y la Discapacidad	Influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad
Constructos	Cambios en las funciones corporales (Fisiológicos) Cambios en las estructuras del cuerpo (Anatómicos)	Capacidad. Realización de tareas en un entorno uniforme. Desempeño/ realización de tareas en el entorno real.	El efecto facilitador o de barrera de las Características del mundo físico, social y actitudinal.	El efecto de los atributos de la Persona.
Aspectos positivos	Integridad funcional. estructural	Actividad. Participación	Facilitadores	No aplicable.
FUNCIONAMIENTO				
Aspectos negativos	Deficiencia.	Limitación a la actividad Restricción en la participación		No aplicable.
DISCAPACIDAD				

Fuentes: Tabla extraída de documento abreviado CIF, (OMS, 2001).

La CIF evidencia la compleja relación entre componentes ambientales y personales y cómo estas interacciones con el funcionamiento de las personas influyen en el surgimiento de una discapacidad. En el instrumento se explica que *“existe una interacción dinámica entre estos elementos: las intervenciones en un elemento tienen el potencial de modificar uno o más de los otros elementos.”*

La transformación paradigmática que surge con la CIF, implica re pensar el rol de la sociedad y las estrategias de ésta para facilitar el desarrollo y la calidad de vida de las personas con discapacidad. Incitando a las instituciones sociales (los ministerios a través de las políticas públicas; las instituciones formadoras, como escuelas y universidades), a hacerse cargo del rol que les compete.

Inclusión en Educación Superior

Educación Inclusiva

La investigación en el campo de la Educación, por defecto nos invita a colocar la mirada en la Escuela como principal institución formadora. Desde allí que las conceptualizaciones que se han realizado se remitirán al llamado “sistema escolar”; del mismo modo, las conceptualizaciones de la inclusión ubican a la Escuela como núcleo. Nos referiremos al “sistema educativo” como la estructura que engloba todos los niveles de la educación, pudiendo utilizarse el término “escuela” para referirse a ellas o a otras instituciones de educación (primaria, secundaria, o superior).

Se proponen entonces, algunos lineamientos que serían interesantes de incorporar en el sistema educativo actual, para convertirlo en una estructura más inclusiva, que genere

espacios de participación e inclusión de todos sus estudiantes y cuyo fin principal, sea la transformación personal y social.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación pretende aportar a la reflexión sobre el rol de los sujetos protagonistas del sistema educativo, considerando sus experiencias personales y sentidos que construyen en torno a la educación, su formación y desarrollo personal y social. En el contexto de un sistema educativo cuya estructura no responde a las necesidades de la mayoría de la población chilena y que, más aún, se caracteriza por ser un sistema profundamente segregador y discriminador.

Se entenderá por institución inclusiva, a aquel sistema educacional que “asume un modelo el cual permite ofertar una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, de género, físicas o cognitivas” (UNESCO, 2009).

La educación inclusiva sería por tanto una estructura educativa que no sólo motiva la permanencia y conclusión de los estudios de niños, niñas, jóvenes y adultos, sino una estructura educacional dispuesta y diseñada de tal manera que incorpora en su base las características y necesidades, e intereses de todos sus estudiantes, con una flexibilidad y movilidad que facilita la inclusión, en constante crítica y dinamismo (UNESCO, 2005).

(Ortiz y Lobato, (2003) en (Carrillo, Contreras, & Fabio, 2008), plantean la escuela en los siguientes aspectos fundamentales:

- a. Postura frente a las diferencias individuales.
- b. Planteamientos con respecto a la calidad de la enseñanza.

c. Sus implicancias en el desarrollo de mejoras sociales.

Otro aspecto importante a destacar es que una escuela inclusiva desde el punto de vista educativo, es aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes (Ainscow, 2001) en (Carrillo, Contreras, & Fabio, 2008). Para la construcción de una escuela inclusiva se han distinguido, algunos elementos que fortalecen y aportan a dicha inclusión.

Estos elementos fundamentales están diferenciados en tres ámbitos: Pedagógico, Organizacional y el de la sociabilidad. “Estos aportaran elementos claves para la construcción de espacios y estructura más inclusivos, donde se haga realidad el discurso social que promete la igualdad de oportunidades y donde se haga efectivo el derecho a la educación” (Carrillo, Contreras, & Fabio, 2008).

El primer ámbito, es el pedagógico, el cual será entendido como “todos aquellos factores relacionados directamente a las prácticas educativas que favorecen la inclusión y por lo tanto disminuirían la deserción o la exclusión educativa” (Carrillo, Contreras, & Fabio, 2008). Prácticas ya seas manifiestas o latentes que se presentan directamente en el aula y que se encuentran directamente relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje” (Carrillo, Contreras, & Fabio, 2008). Por lo anterior es que se hace preciso mirar críticamente lo que ocurre en el aula, entendiendo que el aula es el espacio donde ocurre con mayor frecuencia el proceso socioeducativo.

En segundo lugar, el ámbito pedagógico se refiere a la pertinencia cultural curricular, este ámbito tiene que ver con un reconocimiento de los saberes, junto con una visibilización e incorporación del contexto cultural y social de los alumnos, para construir una estructura

educacional donde esa pertinencia curricular se desarrolle, facilitando que el estudiante le encuentre no sólo sentido al aprendizaje, sino que además logre y articularlo con su vida. En definitiva, la pertinencia curricular puede ser vista como la valoración y la incorporación en la educación, del entorno sociocultural de los estudiantes.

“Otro elemento importante distinguido en el ámbito pedagógico es el de la Disciplina consensuada /participativa, éste elemento tiene que ver con la construcción de un espacio de interrelación no autoritario ni impuesto” (Carrillo, Contreras, & Fabio, 2008), sino consensuado, pero con límites, deberes y normas claras, donde toda la comunidad educativa adscriba.

El punto central de este elemento es dar señales hacia los estudiantes que la escuela o institución, puede ser diseñada, pensada, co-construida, donde todos puedan aportar, incorporando así el sentido de propiedad, desarrollando el sentido de pertenencia y de propiedad de todos los integrantes de la comunidad educativa. Sin duda este elemento requiere de cierta autonomía, cierta confianza, generando espacios de participación activa de los estudiantes al interior de la institución.

“Otro elemento distinguido es que la educación no puede estar centrada en obligaciones y deberes” (Carrillo, Contreras, & Fabio, 2008), y esto se refiere específicamente a que las prácticas educativas tienen que ser centradas en los aprendizajes, se refiere en instalar en los estudiantes la necesidad y la satisfacción del aprender instalando una forma de aprender que los movilice, que este aprendizaje sea dándole sentido a las acciones educativas y no el aprender por una evaluación o calificación. Este elemento permite a los estudiantes encontrarse con sus propias satisfacciones, aprendizajes y el logro de las metas trazadas, apuntando al estudiante como un concreto protagonista de su aprendizaje. Junto al elemento

anterior para construir espacios educativos más inclusivos se visualiza la necesidad de contar y, por lo tanto, de formar “profesores capaces de trabajar con distintos tipos de alumnos, es decir profesores que puedan trabajar con la diversidad, este elemento se señala como uno de los elementos cruciales para la construcción de escuelas inclusivas.” (Carrillo, Contreras, & Fabio, 2008) Esto requiere comprender la diversidad como elemento intrínseco del ser humano, sobretodo en espacios comunes como la escuela o una institución educativa. Esta diversidad es la principal fuente de riqueza para generar aprendizajes y motivaciones en los estudiantes, o cualquier miembro de la comunidad educativa. Esta comprensión, en consecuencia, implica considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no como obstaculizadores de esto, evitando así cualquier tipo de exclusión o segregación.

“El segundo ámbito es el Organizacional” (Carrillo, Contreras, & Fabio, 2008), el cual se entenderá como todos los factores de gestión global que la escuela realiza.

Desde la perspectiva institucional la escuela se visualiza como un espacio con prácticas determinadas que tiene influencias implícitas y explícitas sobre todos los actores que la conforman.

Aquí se menciona como elemento principal a la Disciplina consensuada / participativa (Carrillo, Contreras, & Fabio, 2008), este aspecto ya fue señalado también desde el ámbito pedagógico, pero es importante ya que en el ámbito organizacional posee un nivel de expresiones e implicancias diferentes. Este elemento tiene que ver entonces, en cómo se les implica a los docentes, no docentes y estudiantes en la disciplina, normas y reglas, activando la participación el sentido de propiedad y pertenencia, ya que se postula que dicha implicancia favorece las relaciones virtuosas al interior de la escuela, fortaleciendo la participación e inclusión de todos y todas.

Otro factor importante y que es señalado como crucial para la construcción de espacios educativos inclusivos es que estos espacios sean abiertos a la comunidad, permitiendo que el entorno conozca y se involucre con lo que se desarrolla al interior de la institución. Del mismo modo, la institución o espacio educativo conoce, se involucra y aprende del entorno, creando una relación simbiótica y enriquecedora.

Desde una mirada compleja, la inclusión también se logra cuando el sistema educativo es permeable a los cambios e influencias de otros sistemas (el barrio, la comuna, la región, el país). Un sistema cerrado, impermeable a los cambios sociales y contextos locales, difícilmente tendrá prácticas inclusivas.

En cuanto al contexto universitario, existe un número creciente de jóvenes con discapacidad que desean ser parte del mundo universitario, pero se observa que, dentro de la realidad educativa, la Universidad es una de las instituciones más excluyentes para el ingreso y permanencia de los estudiantes, especialmente en los países no desarrollados (Díaz Sánchez, 2000). El sistema de Educación Superior chileno, si bien presenta algunas señales de integración, aún está lejos de acoger y apoyar, con mecanismos eficientes, a quienes tienen algún tipo de discapacidad (González & Araneda, 2005). Las barreras van desde la falta de adaptación en la infraestructura, hasta rigidez en el ajuste de mallas curriculares y falta de información con respecto a las reales *capacidades* de las personas con discapacidad.

Los cambios que se han venido desarrollando impactan en los distintos niveles de la educación, aunque inicialmente tuvieron mayores repercusiones en el contexto escolar. Basado en el concepto de atención a la diversidad, consolidado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales (ONU, 1994), se comienza a pensar en la integración escolar, refiriéndose al acceso físico de personas con discapacidad a ambientes que habían sido

exclusivos para personas sin discapacidad, sin que -en muchos casos- en este ambiente se realicen los ajustes para responder a las diversas necesidades de los estudiantes, evitando obstáculos y/o barreras en sus procesos de aprendizaje. La educación inclusiva en cambio, busca asegurar el derecho a la educación a todos los estudiantes, considerando todas sus características y dificultades individuales permitiéndoles no solo el acceso a estos espacios, sino que también la participación plena en igualdad de oportunidades con sus pares.

De esta forma, la perspectiva de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo en la forma de entender la discapacidad. Esto implica que es el sistema educativo quien incluye y se estructura para satisfacer la necesidad de todos sus estudiantes (Stainback, Stainback & Jackson, 1999) en (PIANE-UC, 2013) y por lo tanto es en dicho sistema que recae la responsabilidad de hacerlo y no, como sería desde la perspectiva de la integración, el alumno quien debe integrarse. Así, la perspectiva inclusiva estaría asociada al Modelo Social de la Discapacidad, pues se focaliza en aquellos aspectos ambientales y de interacción con el contexto, más que en aspectos relativos al déficit (Moreno, 2006).

De acuerdo a (Moreno, 2006), la inclusión es un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través del incremento de su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades; reduciendo la exclusión dentro y desde la educación. Involucra cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión en común que contempla a todos los estudiantes y una convicción de que su educación es responsabilidad del sistema regular.

Aunque algunos autores consideran que el debate sobre qué término es más adecuado utilizar es simplemente nominalista, hay una tendencia a sustituir el término integración educativa

por el de inclusión educativa para resaltar los productos de los últimos debates y reflexiones sobre la educación en y para la diversidad (Verdugo, 2003) en (PIANE-UC, 2013).

La inclusión educativa es un enfoque que celebra la diversidad. En este sentido, la inclusión es un paradigma que reconoce la diversidad humana y se plantea como el modo más adecuado de concebir la educación de los seres humanos, pues éstos son diversos por naturaleza en múltiples sentidos. Hablar de inclusión en Educación Superior en Chile, implica generar los recursos y herramientas de trabajo pertinentes que favorezcan el ingreso, permanencia, la formación profesional y egreso de los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. Esto refiere a que, si bien puede existir una apertura a la diversidad mediante el ingreso especial de estos estudiantes a los contextos universitarios, aquello constituye solo la base y no garantiza una educación de calidad ni tampoco una respuesta óptima en el abordaje de la discapacidad. Más bien constituye un lineamiento básico, que no permite afirmar que la entidad pueda definirse como inclusiva.

No obstante, los esfuerzos que la institucionalidad pueda realizar para mitigar las dificultades que deben enfrentar las personas con discapacidad resultan insuficientes cuando las barreras son puestas por la sociedad y las personas que forman parte de la comunidad que los acoge. Es por esto que la Organización Mundial de la Salud en el año 2011, transforma el concepto de discapacidad desde algo meramente relacionado con el individuo y su enfermedad, a proponer un concepto más sistémico. De esta manera, define discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota entonces, los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión), y

factores personales y ambientales (actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social) (OMS, 2016).

Convivencia en Educación Superior

Para comprender de mejor manera los fenómenos relativos a la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior, y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de quienes deciden formarse profesionalmente como proyecto de vida, es necesario considerar un elemento conceptual fundamental en la reflexión en torno al desarrollo social y la vida en comunidad. Tal elemento dice relación con lo que ocurre cotidianamente en los espacios educativos, la convivencia.

Carlos Skliar (2010), señala que: “la convivencia es, ante todo, una pregunta que sólo adquiere sentido —un sentido interminable, es cierto— al interior de sí misma, cuando la convivencia es, cuando la convivencia está, cuando ella existe” (Skliar, 2010). Es decir, surge en el acto mismo de vinculación con otros, en esta relación se conjugan los sentidos de nuestra propia existencia y realidad, “Ésa es la pregunta que hay que hacerse, porque se trata de la pregunta en cuestión, es decir, de la cuestión incuestionable: ¿no es acaso la convivencia aquello que cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en el mundo?” (Skliar, 2010), a través de estas preguntas, el autor nos invita a problematizar y poner en duda nuestra comprensión sobre la convivencia, “¿Qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan? ¿No será que convivir consiste en interrogar aquello que nos pasa con los demás, entre los demás?” (Skliar, 2010), a través de estas interrogantes interpelamos nuestro entendimiento sobre la relación con otros, pues la convivencia, en palabras del autor, es lo que nos pasa con otros, y esto no puede sino ser cuestionado constantemente, “¿Cómo hacer para responder a esa cuestión si lo primero a lo

que nos vemos obligados es a pensar ese inhóspito espacio de cotidiana ajenidad, a sentir la amargura extrema por la indiferencia y, también, a padecer la anacrónica insistencia en una comunión a veces tan forzada como forzosa?” (Skliar, 2010), lo anterior refiere a la cultura que hemos aprendido, en cuanto esta ha generado la costumbre de asumir la contrariedad desde lo negativo.

Como señala el autor, las preguntas relativas a la convivencia implican en primer lugar, considerar que esta ocurre en un sentido plural y colectivo, el ser humano no convive en solitario, las interacciones con otros, la vida en comunidad produce el fenómeno de la convivencia. Desde esta perspectiva, la dinámica que nos une al participar de un colectivo, se caracteriza precisamente por la contradicción entre los sentidos propios y los sentidos de otro, teniendo en cuenta que otro rasgo distintivo de la humanidad es precisamente la diversidad entre unos y otros. Se reafirma así el sentido que el autor da a lo que ocurre al convivir, el enfrentar, de cierto modo, dos o más visiones de mundo. Tal comunicación, responde a más que el contacto entre dos lenguajes, “no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno.” (Skliar, 2010)

Existe entonces, un rechazo intrínseco a la transformación, un temor al cambio, a aquello que no es parte de nosotros y que, a través de la convivencia, nos permea de otras experiencias modificándonos. Muchos discursos sobre lo que le ocurre a distintos grupos humanos y colectivos, han intentado dar sentido a su propia existencia desde lo que le ocurre a “uno” en relación a “otros”. No obstante, como señala el autor, en muchos de estos discursos sobre diversidad e inclusión subyace una intención no confrontacional, es decir, “que no se

perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, muchas veces matizada por palabras de orden, tales como “tolerancia” o “aceptación” (Skliar, 2010).

Desde esta perspectiva, aprender a convivir se vuelve una necesidad, pues es allí donde transformamos nuestra propia existencia en relación a la transformación de otras existencias. Como señala Skliar, “la convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y el contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro” (Skliar, 2010).

A la luz de lo anterior, la pregunta por la inclusión, nos lleva a cuestionar nuestros modos de vivir, más allá de las construcciones discursivas y conceptuales, que sin duda aportan a la reflexión sobre qué es la Inclusión.

“Uno podría preguntar si la inclusión es inclusión cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho-con derechos, la suma presente de presencias, pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en la convivencia, hay que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si hay que nombrar al otro como ser incluido, si hay que nombrar al uno mismo como el portador y el portavoz de la inclusión” (Skliar, 2010).

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque Epistemológico de la Investigación

Este estudio, se enmarca en el paradigma cualitativo y nos situaremos desde este enfoque, para conocer y comprender en profundidad los significados de la experiencia de inclusión del sujeto investigado. Taylor y Bogdan plantean que el contexto y los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino que son considerados como un todo, estudiando a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que están. (Taylor y Bogdan, 1984) en (Herrera & Filgueira, 2009).

En este sentido, la metodología abordada, desde un paradigma cualitativo, nos permite describir, comprender e interpretar la experiencia humana, enfatizando en el significado que ésta experiencia tiene para los participantes (Kazdín, 2001) en (Herrera & Filgueira, 2009). Por lo tanto, este tipo de metodología facilita el estudio de los significados, las representaciones sociales y experiencias de formación profesional de una estudiante en condición de discapacidad.

En consecuencia, el tipo de metodología seleccionada corresponde al estudio de caso, este es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa, particularmente de un asunto original (Murillo, 2016). Para Yin (1989) en (Murillo, 2016), el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas. Para este investigador, el estudio de caso corresponde a la metodología más acabada para conocer y develar los

significados de la experiencia de vida de un sujeto, pues se trata precisamente de conocer en profundidad aquello que el sujeto construye y define a partir de su experiencia.

En razón al estudio de caso, Stake (1998) en (Murillo, 2016), define que: “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas” (Stake, 1998). Asimismo para Muñoz y Muñoz (2001) en (Murillo, 2016), La particularidad más característica de ese método es el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entiendo éste como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz y Muñoz, 2001).

Sujeto de estudio

El sujeto de este estudio, reúne las características necesarias para esta investigación, las que gravitan en torno a: mantener una condición de discapacidad, estar en proceso formativo universitario, y pertenecer a la UAHC. Por lo tanto, la selección del sujeto corresponde a lo que se conoce metodológicamente como una muestra de tipo intencionada o teóricamente guiada, es decir, se seleccionó a una estudiante que cumpliera con las características para este estudio, específicamente, mantener una condición de discapacidad y encontrarse cursando una carrera universitaria en la universidad Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Respecto de las características del sujeto de investigación, podemos mencionar que es de género femenino, proviene de la zona poniente de la capital, su edad se haya en el rango etáreo que va entre los 20 y los 25 años 20 años y sostiene una discapacidad motora.

Las estrategias para la determinación de los modelos intencionados empleados en un estudio se identifican a partir de la información principal y se presentan en el estudio para mejorar la

calidad de los datos. Además, las personas o grupos que participan realmente en el estudio se presentan de manera que se proteja la confidencialidad de los datos. (McMillan & Schumacher, 2005). Es de este modo que la recogida de información, los antecedentes que se han conseguido han sido fruto del consentimiento informado de la entrevistada.

Respecto de la elección de la particularidad en la elección de un solo sujeto de estudio, nos guiaremos desde lo que McMillan y Schumacher (2005) señalan: cuando un estudio requiere un examen de un tipo de caso particular se utilizan otras estrategias para la determinación de muestras. Recordemos que «caso» se refiere a un análisis profundo de un fenómeno y no al número de personas tomadas como muestra (McMillan & Schumacher, 2005).

Obtención de Información

“Las fases cualitativas de la recopilación de datos y los análisis son procesos de investigación interactivos que tienen lugar en ciclos superpuestos. Estos no se llaman procedimientos sino «recopilación de datos y estrategias de análisis»” (McMillan & Schumacher, 2005).

En relación a los datos, estos se recopilan a través de entrevistas semi-estructuradas. Inicialmente, se construye una serie de preguntas relativas a las principales temáticas y tópicos explicitados en los objetivos de esta investigación:

- a) Acceso a la educación superior
- b) Obstáculos y facilitadores
- c) Significados individuales y colectivos en torno a la inclusión y la discapacidad.

A partir de lo anterior, la información recopilada a través de preguntas relativas a cada tópico, se organizó y reagrupó. Luego se generaron nuevas preguntas para profundizar elementos emergentes en cada temática, las que fueron abordadas en un segundo momento de entrevista. De acuerdo al tiempo, en la medida que no se requiere de un tiempo extenso para obtener resultados, basta con realizarlas en uno o más momentos determinados.

Esto permite profundizar y enriquecer la experiencia de conocimiento en torno a los temas que son relativos al sujeto, ya que, si bien es necesario abordar los temas centrales, se respeta la información que la estudiante de esta investigación quiere entregar.

Esta entrevista sigue un modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas, en la que el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista, por lo tanto, permite recoger el flujo de información particular de la entrevistada, además de captar aspectos no previstos,

Valles (2000) en (Herrera & Filgueira, 2009), como lo son posiblemente la subjetividad, las creencias y el sentir de la entrevistada.

Procedimientos de Análisis

El análisis de este estudio se hará a partir de un análisis del discurso, para la comprensión de la particularidad y complejidad de su caso, y por medio de él llegar a comprender las situaciones que experimentan otros sujetos, en similares condiciones. Por tanto no tiene intenciones generalizadoras, sino más bien orientadas a la comprensión de un fenómeno actual y contingente a la gran mayoría de las personas en situación de discapacidad. Según *Charaudeau*, el análisis del discurso es el marco teórico que sostiene el desarrollo de una metodología que permite “obtener conclusiones después de confrontar las nociones y las palabras que estructuran las nociones o grupos de nociones contenidos en el discurso estudiado” (Charaudeau & Maingueneau, 2005).

Este tipo de análisis corresponde a una fórmula de importancia en distintas disciplinas de las ciencias sociales y tiene como finalidad analizar el significado y la impresión de contexto de los mensajes. Este análisis, según Charaudeau en (Garoz, 2006), “tiene una estrecha relación con los contextos, las condiciones sociales y culturales y los intereses de los implicados en los actos comunicativos, e implica la posibilidad de conocer las características socioeconómicas, culturales, ideológicas, las creencias y las actitudes de quienes informan, a partir de la extracción de los sentidos, de la significatividad, de lo que se expresa, a partir de la forma discursiva y el léxico empleado” (Garoz, 2006).

Una vez realizada la entrevista, se agrupan bajo categorías y subcategorías, el conjunto de los extractos significativos de las transcripciones de la entrevista de acuerdo a los objetivos

de la investigación, y posteriormente se analizó el discurso de cada uno de los entrevistados, relacionándolo con la información del marco teórico. Para la realización de este proceso, Amedeo Giorgi (1997; en Álvarez-Gayou, 2003) en (Herrera & Filgueira, 2009), propone cinco pasos específicos:

- i. obtener los datos verbales;
- ii. leer estos datos;
- iii. agruparlos;
- iv. organizarlos y expresarlos desde una perspectiva disciplinaria;
- v. sintetizar y resumir los datos para presentarlos ante un auditorio científico

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS

El siguiente apartado, corresponde al análisis de las respuestas que la entrevistada expresó en relación a los significados que le atribuye a su experiencia de inclusión en los procesos de acceso y permanencia en la educación superior.

La recopilación de la información se realizó a través de una entrevista semi estructurada, que se llevó a cabo en dos momentos; el primero en el mes de abril de 2016, comenzando el año académico, y el segundo en el mes de octubre de 2016, avanzado el segundo periodo académico.

El análisis está estructurado en 4 categorías, que corresponden a los principales ámbitos de significación que la estudiante aborda en sus respuestas: la primera tiene por nombre “acceso, discapacidad e inclusión”, y abarca respuestas relativas a su comprensión sobre estas tres dimensiones; la segunda lleva por nombre “emociones y autoestima”, en ella se despliegan respuestas de la entrevistada sobre su visión de sí misma y sus características personales; la tercera se denomina “entorno y relaciones con otros”, allí se describen las respuestas de la entrevistada relativas a su entorno cercano y los vínculos que establece con este; la cuarta y última categoría se llama “vocación, formación y futuro”, en ella se detallan las percepciones que la estudiante tiene sobre la motivación que la llevó a querer estudiar pedagogía en educación diferencial, su proceso formativo en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y las proyecciones y metas que visualiza a futuro.

1. Acceso, discapacidad e Inclusión

En esta categoría, se analizan las opiniones, representaciones y concepciones que tiene la entrevistada sobre el acceso a la educación superior, la discapacidad y la inclusión.

En un primer momento de entrevista, la estudiante relata cómo fue el proceso de escoger una institución universitaria, luego de decidir que su proyecto de vida sería la formación profesional. Al ser consultada sobre aquello, la entrevistada expresa: “*me orientó la Teletón*”, posteriormente, conoce la UAHC en una feria universitaria, allí es orientada sobre las diversas instituciones a las que puede optar.

De lo anterior surge un primer elemento a considerar en este análisis, las posibilidades de acceso a la educación superior.

El Decreto Supremo de Educación 490 (República de Chile, 1990), establece normas para integrar a alumnos con discapacidad en establecimientos comunes, se señala que es deber del Estado garantizar el ejercicio del derecho a la educación, y es el Ministerio de Educación quien debe procurar ofrecer opciones educacionales a niños y jóvenes con necesidades especiales, ofreciendo opciones educativas acordes a sus características (República de Chile, 1990; Sanhueza, 2003). Lo anterior se reafirma el año 2010, al promulgarse la Ley 20.422, que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, cuyo objetivo es Asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad (República de Chile, 2010).

Considerando aquello, la entrevistada señala lo siguiente: *“supe de la universidad en una feria universitaria”, “me dijeron ‘llena estos papeles y anda a la universidad porque te van a aceptar’”,* por lo tanto, subyace que la decisión por optar a la institución, estuvo determinada por las posibilidades que esta tiene para su acceso y permanencia: *“tenía disponibilidad para que yo pudiera entrar”*, es decir, no se trata de una libre elección, sino, depende de las condiciones de acceso, selección y admisión que la institución ofrece para el postulante, sea este puntaje PSU, perfil socioeconómico o, como analizaremos posteriormente en este caso, la situación de discapacidad.

En relación a la caracterización que hace la entrevistada sobre el acceso a la universidad, expresa una visión y opinión clara sobre las condiciones de infraestructura que la institución ofrece que, si bien es cierto y dada su situación de discapacidad, está adecuándose físicamente para facilitar el acceso, aún presenta algunas dificultades, así lo expresa al mencionar: *“en la u... en cuanto a su estructura (infraestructura), porque siento que no está como completamente adecuada la universidad. Por ejemplo, pueden tener la rampa, ¿pero la rampa de qué me sirve que esté cerrada si no puedo tener acceso de llegar y pasar?”*.

Debido a la autonomía de las universidades chilenas, tanto la decisión de crear sistemas de admisión especial para alumnos con discapacidad como la de diseñar e implementar programas o estrategias para su inclusión, son decisiones de cada institución y que por lo tanto no obedecen a la regulación de entidades externas. No obstante, el sistema de educación superior está teniendo transformaciones que se orientan a favorecer el desarrollo personal y social de las personas con discapacidad, a través de marcos legales que obliga a las instituciones a generar programas y dispositivos de acompañamiento para todas y todos los

estudiantes, estos, son fundamentales para la acreditación de los planteles educativos. (República de Chile, 2016)

Previamente se han generado esfuerzos para establecer normas y políticas que estuviesen orientadas para este objetivo. Como se señaló anteriormente, en el año 2010 se promulgó la Ley n° 20.422, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con Discapacidad, allí se indica que las instituciones “deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional” (República de Chile, 2010).

A través de las respuestas de la entrevistada, se evidencia la caracterización que hace sobre su proceso de ingreso a la universidad, además de nociones de los significados que ella tiene respecto de la discapacidad, la inclusión y su propia experiencia de estar en situación de discapacidad, sobre su comprensión sobre este concepto la entrevistada responde: *“¡Tocas en mi corazón!, eehh, es difícil el término”*, en esta respuesta, se expresa el vínculo emocional que tiene este tema para la entrevistada pues, como se evidencia en esta y otras categorías, la experiencia de situación de discapacidad es un elemento que influye en su construcción identitaria, la relación con su entorno y su formación profesional.

Desde lo que señala Bruner respecto del significado, “otorgar significado contempla que los actos de cada individuo y, por ende, sus experiencias están determinadas por sus intenciones que guían y modulan las percepciones de cada sujeto en la construcción de sus propias versiones de mundo. Estas construcciones son constantemente transadas y reguladas en las dinámicas interpersonales, donde se crean, refuerzan y modifican los parámetros de

significación cultural. Así, las sociedades imponen una versión particular de lo que es real, lo que a su vez controla y guía los actos de significación individual” (Bruner J., 2002) en (Vergara, 2011).

Es decir, la significación que hace la estudiante respecto de la discapacidad, está impregnada, en primer lugar, por aquello que socialmente se conoce y se construye en torno al concepto que, a su vez, se permea con la propia experiencia, dando origen a conocimiento y significados nuevos.

Específicamente, al ser consultada sobre qué es la Discapacidad, la entrevistada señala: *“es difícil el término”, “tengo muy claro que, todos somos iguales de algún modo, pero no somos iguales en otro modo”*. Se desprende de lo anterior, una vaga asociación entre igualdad de oportunidades o equidad, y la Diversidad, como característica humana. Sin embargo, no expresa en sus dichos una noción puntual o definición explícita sobre la Discapacidad. Ya que esto último, sugiere a una construcción conceptual que ha tenido cambios a través del tiempo, a medida que avanzan las transformaciones sociales y culturales.

En relación al concepto de Discapacidad, se reconoce la utilización que ha tenido este término para agrupar, clasificar y etiquetar a las personas según características, rasgos y condiciones físicas, emocionales y/o mentales. No obstante, dada la influencia de las representaciones sociales, los paradigmas culturales y las creencias, el término ha ido transformándose y adecuándose a los cambios de las culturas y los grupos humanos. Verdugo se refiere a lo que ocurre con este concepto de la siguiente manera: *“La terminología expresa la evolución de las actitudes profesionales y sociales, pero los cambios de nombres dejan intactos los prejuicios de la mayor parte de las personas. Hemos de modificar los valores y actitudes que subyacen a esas expresiones, y no suponer que es un asunto meramente terminológico que*

sólo requiere un cambio de nombres” (Verdugo M. , 2005). Es decir, la transformación en la manera en que nombramos a la discapacidad, ha de suponer una transformación cultural profunda, en los significados que atribuimos al nombre y no sólo un cambio superficial.

A propósito de lo que la entrevistada señala sobre su comprensión de discapacidad, surge en sus respuestas un elemento que es abordado aquí y en otras categorías, relativo a la interacción entre las personas. Manifiesta en su respuesta, una comprensión del diálogo como manera de relacionarse con otros. Se asume entonces, que la entrevistada relaciona diversidad, dialogo y discapacidad, como una conjugación necesaria para el desarrollo de la vida en comunidad. *“Las personas debemos comprender, y conocer a las demás personas, tener un diálogo”*.

Matizaremos la respuesta de la entrevistada con una reflexión que Carlos Skliar hace sobre el diálogo, o la falta de esta en espacios educativos: “El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros” (Skliar, 2010). Lo anterior, nos invita a considerar que el diálogo es más que el traspaso de códigos o el intercambio de ideas propias que sólo tienen sentido para quien las emite, más bien se trata de una comprensión del diálogo como una herramienta de transformación.

Retomando las respuestas de la entrevistada, aparece en ella la noción de la discapacidad como una situación circunstancial, es decir, que no determina el desarrollo de las personas, así lo expresa al decir: *“la discapacidad no es un impedimento para no salir adelante”*, esta

visión de la discapacidad, está arraigada por la construcción conceptual que surgió desde los años 70, producto del movimiento de integración de las personas con discapacidad, este se caracteriza por definir la discapacidad ya no como una enfermedad o patología, sino como un conjunto de condiciones que no permiten a la persona desarrollarse con “normalidad”. Más adelante, nuevas miradas sobre la discapacidad orientaron a considerar el aspecto social de esta.

La Organización mundial de la Salud en 1980 publicó la “Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías” (CIDDM), esta clasificación define la discapacidad como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”. Décadas más tarde, dadas las críticas a la primera publicación, en el año 2001 fue actualizada por la CIF “Clasificación Internacional de Funcionamiento”, que colocaba el énfasis en la conceptualización de la Discapacidad como un fenómeno eminentemente social, dejando de lado el modelo médico tradicional, que se caracterizaba por la patologización de las diferencias y la discapacidad, y que estaba a la base de la CIDDM. (Egea & Sarabia, 2001)

La entrevistada agrega en su definición, un aspecto personal o de características individuales de las personas, referido a la actitud frente a una situación de discapacidad: *“el tema es que uno tiene que creerse el cuento para poder salir adelante”*, la entrevistada comprende que la autonomía es un facilitador para el desarrollo de las personas con discapacidad y, en consecuencia, este depende en primer lugar, de la actitud y disposición de las personas con discapacidad al situarse en diversos contextos, y en segundo lugar, las condiciones que ofrece el entorno para este desarrollo.

Si bien la estudiante expresa con claridad esta creencia, es contradictorio con lo que señala posteriormente, al pensar y referirse a otros, reconoce una mirada de la discapacidad como una condición de desventaja, *“tengo que reconocer que igual de repente miro, así como ¡ohhh qué pena!”*, a través de la visión que tiene la entrevistada sobre otras personas con discapacidad, se refleja la visión que tiene sobre sí misma y la valoración de su situación de discapacidad. Al respecto, Paula Vergara citando a Guidano V., (1987), señala que: “El carácter emocional de la experiencia va constituyendo formas recurrentes de interpretar (significado personal) y consecuentemente de actuar en el medio permitiendo al sujeto encontrar una consistencia y continuidad de su subjetividad” (Guidano V., 1987) citado en (Vergara, 2011). Es decir, por un lado, la entrevistada define la discapacidad desde lo que socialmente se construye en torno a ella y, por otro lado, desde su propia experiencia y lo que para ella significa.

No obstante, la entrevistada tiene una valoración positiva sobre el proceso en el que se encuentra, e identifica que está en un constante proceso de aprendizaje, *“ya, estoy aprendiendo, me han enseñado en la u, y no tengo que sentir lástima ni nada”*, Este aprendizaje ha ido transformando las comprensiones que la estudiante tiene sobre la discapacidad y la diversidad, a partir de su propia experiencia y los conocimientos que ha ido adquiriendo a través del tiempo.

Sobre su propia experiencia de estar en situación de discapacidad, emerge nuevamente en la respuesta de la estudiante, *“¡son preguntas difíciles!”*, el carácter íntimo y sensible de lo que significa este tema para ella. Acerca de si se siente con discapacidad, la entrevistada responde: *“sí, realmente sí, pero trato de sacar eso en mi mente”*, se expresa entonces la

negación de su situación de discapacidad, este elemento es abordado con mayor profundidad en la categoría “emociones y autoestima”.

Todo lo anterior, apunta a los elementos que configuran la comprensión de la entrevistada para una definición de la discapacidad.

De manera más específica, la entrevistada describe las características clínicas y el diagnóstico médico que da origen a su situación de discapacidad: *“yo nací con una enfermedad, que es la mielomeningocele, me operaron de la médula anclada, de neurocefalia, de los pies, luego de escoliosis, desde ahí que quedé en la silla porque yo antes caminaba”*. Lo anterior sirve como antecedente para fundamentar que su situación de discapacidad se deriva de un conjunto de condiciones médicas y de salud, propias de una malformación congénita. Es entonces cuando se produce un primer proceso de tomar conciencia de su nuevo estado, como relata la entrevistada, al momento de darse cuenta de su nueva condición física, comienza el proceso de asimilación, teniendo en cuenta los cambios que esta situación implica, este proceso, va de la mano con su proceso de autoconocimiento, en cuanto a su construcción de identidad y desarrollo social, además del proceso formativo que comenzó al insertarse en la vida universitaria.

En cuanto a sus intereses y las actividades que realizaba, la entrevistada expresa: *“...pero también sé que sí las puedo hacer, pero de diferente forma, y es allí el problema...”*, de manera muy superficial, expresa una conciencia sobre las posibilidades de acción y desarrollo, aun estando en situación de discapacidad, *“...a mí me gusta bailar, me encanta, pero yo quisiera mover mis piernas para bailar. También me gusta correr, y ya, es bacán correr en la silla (risas), pero no es lo mismo, comparo mucho las cosas de antes y ahora”*, se expresa aquí un sentimiento de añoranza, que se conjuga con su propia inseguridad al

cuestionarse de la siguiente manera, “*me pregunto eso, si estará bien hacer eso, si estará mal*”. Este cuestionamiento, surge de forma natural y se explica en el abordaje de sus emociones y autoestima, en estrecha relación a la percepción que tiene la entrevistada de sí misma, su personalidad y autoestima.

Respecto de su experiencia, señala que “la silla”, no es constitutiva de su identidad: “*no, no la siento parte mía*”. Desde lo que plantea Vergara, “el significado personal, puede ser entendido como el proceso mediante el cual, el sujeto interpreta y hace propia su experiencia otorgándole un sello personal que evidencia su subjetividad” (Vergara, 2011). Es decir, el sentido que le atribuye la entrevistada a su situación de discapacidad, refleja lo que ha experimentado al “vivir con la silla”.

Al ser consultada sobre sus percepciones y nociones sobre el concepto y el significado de la Inclusión, la estudiante expresa: “*...mmm siento que parte de la persona, de la persona misma... eh, para llevarlo hacia afuera, hacia la comunidad, la sociedad, eh... y como se dice, para que estemos todos unidos, pero lo encuentro difícil, como muy lejos*”. Para Vergara, el significado personal representa el contenido de la vivencia del sujeto que se actualiza constantemente, dependiendo tanto de los recursos que tiene el sujeto como de las experiencias que le acontecen. En estos términos el significado personal siempre es una construcción a partir de las dinámicas sociales, es una experiencia intersubjetiva (Vergara, 2011). Por lo tanto, la definición de inclusión, o el significado que le atribuye la estudiante a este término, surge a partir de la experiencia que ella ha tenido en su entorno.

Por otro lado, devela en su respuesta la consideración de la Inclusión como un fenómeno eminentemente personal, que nace desde la individualidad, más asociado al concepto de

integración, en donde las personas en situación de discapacidad son las que se integran a la sociedad.

Como bien señala Moreno (2006), la perspectiva de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo en la forma de entender la discapacidad. Esto implica que es el sistema educativo quien incluye y se estructura para satisfacer la necesidad de todos sus estudiantes (Stainback, Stainback & Jackson, 1999) y por lo tanto es en dicho sistema que recae la responsabilidad de hacerlo y no, como sería desde la perspectiva de la integración, el alumno quien debe integrarse. Así, la perspectiva inclusiva estaría asociada al Modelo Social de la Discapacidad, pues se focaliza en aquellos aspectos ambientales y de interacción con el contexto, más que en aspectos relativos al déficit (Moreno, 2006).

Continúa su respuesta identificando un elemento importante en la reflexión sobre la Inclusión, *“si no te sacai los prejuicios de la cabeza, difícil, de alguna manera, aceptar completamente a la otra persona”*, en sus dichos surge la comprensión de otro concepto fundamental presente en la convivencia con otros, los prejuicios, este concepto a su vez, se deriva de un elemento conceptual más amplio. Las representaciones sociales, *“La construcción de las representaciones sociales surge a partir de valores y creencias, que se comparten socialmente y que se han instaurado desde lo social, esto implica que sean ampliamente compartidas, transformándose en referencias culturales que conforman una memoria colectiva. Son formas de pensamiento que intervienen en la vida social, éstas, al estar prediseñadas, sirven como marco de referencia para la interpretación; funcionan y son una forma de aproximación y de postura que adquiere el individuo frente al objeto en torno al cual se construye la representación social”* (Mora, 2002).

Desde esta mirada, lo construido socialmente sobre la discapacidad, responde a referencias históricas y creencias que están arraigadas en lo profundo de la “memoria colectiva” de nuestra cultura, se despliegan allí un sinnúmero de premisas y juicios anticipados sobre causas, maneras de ser, estilos de vida, y características de “otros” que, probablemente, puedan cambiar una vez que conocemos al otro.

Respecto del entorno, la entrevistada lo define como un entorno inclusivo, No obstante, señala que no todos los miembros de su entorno participan de “dinámicas inclusivas”. *“En los estudiantes, específicamente con mi carrera, no. sólo hablan, pero no actúan, teniendo en frente a una persona con discapacidad, es como una contradicción”*. Es interesante lo que señala sobre la contradicción entre el discurso y la práctica de quienes estudiamos la Educación Diferencial, pues aún en los ambientes en donde más se discute y se reflexiona sobre la diversidad, la discapacidad y los derechos humanos, se mantienen dinámicas y rasgos discursivos de una mirada más tradicional de la educación y la diferencia.

Al recordar este escenario, de convivencia con otros y de interacciones con su entorno, la entrevistada reflexiona: *“si me acercara más a ellos o a ellas, yo creo que sería distinto.”*, En su respuesta, se ilumina algo que hermosamente Carlos Skliar describe: *“Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno. Sin embargo, buena parte de los discursos acerca de la diversidad y la inclusión —sobre todo aquellos que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación entre nosotros y ellos, o entre lo uno y lo otro, entre lo mismo y lo diferente— lo hacen con la condición de que no se perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, muchas*

veces matizada por palabras de orden, tales como “tolerancia” o “aceptación” (Skliar, 2010).

A propósito de las consideraciones de la entrevistada sobre la Discapacidad, su propia situación de discapacidad, la Inclusión y la Educación Especial, reitera en sus palabras el carácter complejo de la disciplina que estudia: *“lo que sí sé es que la educación especial es difícil”*. Finaliza su reflexión de la siguiente manera: *“Siento que las personas, no ven al sujeto, ven la cosa que está en el sujeto, algo así. Entonces tenemos que aprender, como personas y como diferenciales.”* Lo que la entrevistada plantea, refleja una constante reflexión que se da en el proceso formativo del pedagogo, especialmente en los que optamos por la educación de aquellos estudiantes que son discriminados en un sistema escolar que, estructuralmente, ya es discriminador.

Existe una complejidad en la pedagogía, y en la educación diferencial que va más allá de la profundidad y la dificultad disciplinar en el saber del profesor diferencial. Aquella se refiere a la complejidad del ser humano; adscribir a enfoques y paradigmas que valoran la integralidad de las personas, que asumen la diversidad como un valor y las diferencias como una fuente de riqueza, significa un compromiso personal, en tanto la pedagogía es más que la transmisión de conocimientos y el aprendizaje de contenidos. Supone entonces una relación dinámica en la que el profesor se involucra con el estudiante, en la que el aprendizaje significa entre otras cosas, reconocer a otro con características únicas, capacidades diversas e intereses propios.

La pedagogía y la educación diferencial, se vuelve un desafío complejo en cuanto su ejercicio implica una transformación personal, en la que el sujeto en formación transforma y es susceptible a cambiar sus percepciones sobre el aprendizaje, el entorno, y otros sujetos.

2. Emociones y autoestima

Esta categoría corresponde al ámbito interno de la estudiante, en relación a las percepciones que tiene sobre sí misma, sus rasgos de personalidad, emociones y opiniones sobre su forma de ser y comportarse. A través de esta podemos conocer en profundidad los elementos característicos de la entrevistada, considerando lo que expresa respecto de su autoestima, carácter, actitud frente a la vida, entre otros.

El primer momento de la entrevista se realizó en abril de 2016, en aquella oportunidad, la estudiante manifestó que se encontraba en un proceso de autoconocimiento, *“Ahora estoy como en un proceso de buscar mi propia identidad. De conocerme yo, me ha servido mucho.”*, esta afirmación, a propósito del momento en el que ella se encuentra, surge al comienzo de su segundo año de vida universitaria. En este proceso, ella menciona que *“la universidad me ha servido para tener mi propia identidad”*, por lo que su permanencia en la universidad, es un factor importante no sólo para su formación profesional, sino también para su construcción identitaria y/o personal.

Diversos autores definen que las representaciones sociales que tienen los individuos sobre situaciones específicas, personas u objetos - en este caso el acceso a la Educación Superior por parte de personas con discapacidad- permiten entrever lo que piensan o imaginan acerca de estos estudiantes, y son, para Delval (1995) formas de ver, comprender, interpretar o concebir la realidad, no en un modo casual, sino un producto de una construcción social. Son constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, respecto de sus experiencias de mundo (Damm, 2008) en (Isaacs & Mansilla, 2014)

En relación a las características de su personalidad, la entrevistada manifestó que se considera una persona “enojona”, no obstante, sus reacciones frente a situaciones que le desagradan o incomodan es “*me quedo callada*”, o “*me enoja y digo cualquier cosa así enojada, entonces trato de evitar eso.*” Podemos observar una disconformidad de la estudiante, entre la reacción que quiere tener, y la reacción que efectivamente tiene. Esta disconformidad con sus reacciones y con sí misma, se verá reflejada en varios aspectos de su vida, tanto a nivel personal, como de relación con otros, creencias, representaciones, etc. Sobre lo señalado previamente, la entrevistada señala que “*estoy en proceso de preocuparme yo*”, y este elemento, el “yo”, emergerá con frecuencia conjugándose con otros elementos como “la dificultad” o “el problema”.

Ligado a lo anterior, y en relación a su situación de discapacidad, la estudiante reconoce un estado de negación, “me cuesta aceptar que estoy en la silla”, surge la aceptación momentánea, sin mayor profundidad sobre la misma, “*acepté en el momento, pero ahora me cuesta*”. Surge el “yo” como principal factor determinante sobre este elemento, “*sí, depende de mí, pero igual tengo ese miedo...*”, “*miedo a atreverme a hacer cosas*”.

Los dichos de la entrevistada, se sustentan en una comprensión de la discapacidad que viene de lo social, en relación a aquellas características que definen lo que es aceptado y como “normal”, versus aquellas características que no están dentro de esta categorización, y que instalan al sujeto en una situación de “anormalidad”, como lo señala Tapia: “*...son el resultado de complejos procesos identitarios en los cuales el constructo social de la “normalidad” se instala como referente que permite clasificar a los seres humanos que se encuentran dentro y fuera de ésta*” (Tapia, 2008).

Es en este momento donde surge un primer nudo, desde donde se despliegan todas las apreciaciones sobre su situación de discapacidad, *“no me acepto entonces, ese “no me acepto” me hace como tener miedo a mostrarme como soy, o mostrarle a la sociedad que sí puedo. Pero es un tema mío. Que de hecho lo tengo que superar.”*, la frase “es un tema mío”, devela una suerte de ensimismamiento respecto de su situación de discapacidad, desde allí la estudiante expresa una negación de la propia situación de discapacidad, de sus comprensiones y relaciones con el entorno, posicionándola como un elemento que le pertenece a la persona.

Hay una relación en las dinámicas sociales, entre dos modos de agrupar a las personas según características de “normalidad” y “anormalidad”, como lo explica Díaz⁵ en (Tapia, 2008), *“en la cual surge una alteridad construida por la oposición entre el grupo de personas “normales” respecto al grupo de personas consideradas “anormales”* (Tapia, 2008). Sin embargo, la autora aclara que en el caso de las personas con discapacidad, esta categorización ocurre desde la normalidad, es decir, se produce una relación hegemónica en donde las personas con discapacidad son definidas como tales incluso antes de tomar conciencia de su situación, *“(…)la alteridad se origina en la sociedad “normal” y posteriormente se extiende a la sociedad “atípica”; así, antes de que el sujeto “atípico” cobre conciencia de sí mismo”* (Tapia, 2008),

Referido a lo último, de alguna manera, la entrevistada da a entender que incluso en la relación con otros, es ella quien tiene “la dificultad”, *“es como... es que es un tema mío, de yo”, “me cuesta mucho relacionarme con las personas, soy súper tímida.”* Surge aquí un rasgo identitario que la estudiante no relaciona con la discapacidad, sino más bien a

⁵ DÍAZ, O (2003): “Hacia la concepción de la atención educativa de personas con discapacidad” .Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Pág. 42

elementos de su personalidad, *“evito dar mi opinión”*, no obstante, lo vincula con su situación de discapacidad al reflexionar sobre la opinión que tienen otros sobre ella. Emerge así, una creencia de cómo considera ella que su entorno la ve, *“siento que como que se alejan las personas cuando estoy en la silla”*, esta predisposición a la no aceptación, tiene relación con la propia inseguridad de la estudiante, ella así lo expresa: *“soy insegura, no doy como mi propia opinión de lo que yo quiero.”*

Nuevamente aparecen los rasgos de personalidad que, en palabras de la estudiante, no tienen que ver con la situación de discapacidad, sino con su personalidad, *“sí... con cosas mías. Porque fuera de la silla igual me pasaba lo mismo, me sentía insegura, siempre pedía desde chica la opinión de los demás.”*

Los elementos señalados, surgieron en el primer encuentro con la estudiante, el primer momento de la entrevista, a continuación, se describirán los elementos que fueron rescatados luego del segundo momento de la entrevista, en octubre de 2016.

Este encuentro comenzó con una conversación sobre elementos identitarios de la entrevistada, en relación a cómo es, como se ve ella misma y qué la caracteriza.

Sobre aquello, la estudiante señaló: *“soy impulsiva, enojona, pero trato de evitar eso un poquito”*, al igual que en el primer momento de la entrevista, la estudiante reconoce esos elementos de su personalidad, y vuelve a señalar una disconformidad con estos elementos, ella lo expresa así: *“tampoco me gusta ser como mandona, ¡pero soy mandona!”*. Ella comparte otros elementos de su personalidad, se identifica como una persona sensible pero poco cariñosa, (estos elementos, serán analizados más adelante), finaliza señalando que, durante este tiempo, eso ha conocido de ella misma.

Posteriormente, ante la pregunta ¿cómo eras antes?, la estudiante expresa: *“me quedaba callada”, “no compartía”*. Surge aquí una primera diferencia en el discurso que expresaba en el primer encuentro en el mes de abril, allí la estudiante reconoce que no lo hacía por miedo, reaparece aquí una excesiva responsabilidad hacia sí misma, sobre aquello señala: *“siento que yo tengo baja autoestima”, “me siento menos”, “estoy aprendiendo a valorarme, a amarme.”*

A continuación, la estudiante fue invitada a reflexionar sobre ella en distintos escenarios: como estudiante, como hija, como amiga, como profesora, entre otros. Sus respuestas mostraron una disonancia entre su comportamiento, lo que esperaba su entorno, y lo que ella misma deseaba. Señala así elementos que no le gustaban.

En relación a la visión que tiene de sí misma como estudiante, se expresa: *“Como estudiante, últimamente algo floja, muy floja porque bueno, dentro de esa flojera hay motivos, por la cual, una es que mis compañeras, he tenido muchos “atados” con ellas, ehhh, terminé con mi pololo, con mi “ex”, y eso, y problemas familiares también. Entonces todo eso se me juntó, me desquité, empecé a actuar mal, a decir las cosas, botar puras cosas.”*

Nuevamente, la entrevistada señala que el punto de conflicto se encuentra en ella, así lo expresa al decir *“yo soy la que, quizás no recibe esa información, porque quizás no quiere, o porque no quiere ver La realidad en sí.”* Referido a su actitud frente a la vida y las situaciones, la estudiante se considera como una *“muy miedosa, a las decisiones”*.

Continuando con el posicionamiento en distintos escenarios, la estudiante reflexiona y se caracteriza *“como hija... eeehmm... no sé...”*, *“soy pesada con ellos”, “he sido muy pesada con mis papás.”* A través de estas respuestas, la entrevistada alude a su proceso de querer

más autonomía y libertad, lo que se relaciona con lo que mencionó anteriormente, al no tomar las palabras o *“no recibir esa información”*.

Al posicionarse como futura profesora, la estudiante se auto concibe como una persona insegura, manifiesta “lo difícil”, y el desafío que ella visualiza: *“sacar la voz, de decir lo que me molesta.”* En sus respuestas se observa un cambio en relación a lo que relató en el primer encuentro, *“trato de hablar segura, antes no, antes lo decía con temor o con voz baja.”*

Del mismo modo, expresa un cambio o una intención de cambiar, en la relación con otros y la manera de afrontar las situaciones. Sin embargo, mantiene una actitud pasiva en otra situación más específica, respecto de comentarios y opiniones que percibe de una de sus compañeras. *“con esa persona sigo estando tímida,” “va a llegar algún momento en que quizás voy a explotar”, “de a poco he salido de esa “burbuja” que se dice.”* La estudiante identifica un cambio, lo señala como un *“proceso de crecimiento”*, concluye esta reflexión con la frase *“he cambiado.”*

Continuando con la identificación del cambio que ha tenido en este tiempo en la forma de afrontar las situaciones, la estudiante reitera rasgos de su personalidad, *“soy impulsiva, muy enojona, antes no me pasaba, antes no era así, antes era más alegre, sonreía, me reía de las tonteras, ahora no”, “eso es lo que no me gusta de mí.”* Nuevamente aparece la disconformidad que siente sobre su propio actuar, lo que, sumado a su inseguridad, le genera dudas sobre la legitimidad de su sentir, *“No sé cómo tomarlo, si bien o mal”, “el tema es cómo abordarlo, porque, como te digo, hay muchas cosas que llegan de impacto y no sé cómo reaccionar.”*

La entrevistada continúa relatando su sentir sobre esta incertidumbre, *“pienso mucho... y quizás puras tonteras”, “y no sé cómo llamarlo, si son rollos míos”, “me angustia”, “quizás será una tontera”*. En lo que expresa surge un elemento interesante, con aquellas “tonteras” se refiere a sus propios pensamientos, aquí subyace una desvaloración de sus opiniones, le resta importancia a cosas que siente y piensa, *“soy muy olvidadiza y eso igual me frustra”*.

Posteriormente, en el discurso de la entrevistada aparece la comparación con otros, existe una percepción sobre “el deber ser”, el que se expresa al comentar: *“me hace decir ‘pucha’, sentir rabia, celo de las demás personas que tienen buenas notas quizás, o son rápidas para pensar, ehmm, eso a mí me da rabia, digo ‘pucha, por qué no soy así, me gustaría ser así’*. Finaliza esta reflexión con un elemento que nuevamente aparece, la estrecha relación entre ella misma, y la dificultad o “lo difícil”, así lo expresa con la frase: *“No sé... yo creo que ¡soy yo el problema!”*

“Con el paso del tiempo y debido a las transformaciones en las formas de pensamiento y creencias, en la época contemporánea aparecieron las primeras manifestaciones de un mayor entendimiento de las diferencias, ya no asociadas a creencias divinas, pero aun concebidas dentro de los parámetros de la normalidad. En este sentido, sigue siendo hegemónica la mirada que reduce las diferencias y/o discapacidades a la condición de anormales, inferiores, etc., respecto a un otro ‘normal’” (Tapia, 2008).

La estudiante expresa que este tema está inconcluso, a propósito del proceso de crecimiento del que habla, de sus cambios y su intención de mirar la vida de manera diferente. Sin embargo, esta reflexión la hace en torno a su actitud frente a otras personas, señala: *“siempre trato de preocuparme de la otra persona, de no hacerle el mal... pero a la vez no quiero porque voy a salir lastimada yo.”* Surge una contradicción, al considerar que la preocupación

por otros es obstáculo para preocuparse por ella, existe aquí la creencia de que las relaciones son opuestas o conflictivas, y que, además, es más importante la preocupación por el resto que la preocupación por sí misma. Así lo expresa en las frases: *“Nop, no, tengo muchas cosas que hacer y no las hago”, “tengo un carro en la casa, para caminar y no camino”, “No sé si es un tema de flojera, o porque simplemente no me valoro”, “me contradigo yo misma (risas)”*.

A la luz de esta contradicción, la estudiante menciona un elemento fundamental de este análisis, *“detrás de todo eso es mi autoestima”*. Esta consideración sustenta el cuerpo de ideas que la entrevistada construye sobre sus características y pensamientos, lo que vincula además con su situación de discapacidad, sobre ella señala una transformación en su manera de verse a sí misma y ver la vida, este hecho provoca un cambio rotundo en su personalidad, el que expresa de la siguiente manera: *“después despertar de la operación, cambié totalmente, sentí como que se cerró mi corazón, como un lado oscuro, se podría decir de mí, que me hizo verme en la silla”*. El significado que la estudiante construye de sí misma a partir de su nueva situación de vida, está impregnado con las representaciones que tiene sobre su autoestima y la discapacidad, los que se conjugan dando pie a una consideración negativa de sí misma, sus emociones y sus capacidades: *“cambió completamente mi vida así, no voy a poder hacer esto, no voy a poder hacer esto otro”*. El primer elemento en esta dupla, aparece de manera más explícita cuando se refiere a lo que piensa sobre la discapacidad, como un impedimento para desarrollarse y desenvolverse, lo que implica, además, la negación de la misma: *“como que la menciono, pero no la acepto quizás.”*

El otro factor preponderante en esta relación entre su personalidad y su situación de discapacidad, es la baja autoestima que la entrevistada manifiesta, la que se expresa en

inseguridad ante preguntas relativas a la confianza en sí misma: *“no, no confío, soy insegura de lo que hago, me cuesta bastante”, “me cuesta llevar algunas cosas a la práctica”*.

Dada esta relación que se establece entre la personalidad de la estudiante, sus comprensiones respecto de su situación de discapacidad y su autoestima, aparece otro elemento que se desarrolla a nivel interno (su mundo interior), y a nivel externo (la manera en que se relaciona con otros), la entrevistada expresa una tendencia a autoafirmarse en base a lo que otros piensan de ella, colocándose a sí misma en segundo plano: *“quizás en vez de demostrarme a mí misma quiero demostrarle a los demás, yo creo que eso también es el problema”*, tal como indica, la entrevistada demuestra una conciencia sobre esta situación, no obstante, afirma: *“Para hacer sentir feliz a los demás que en vez de a mí”*.

Como se señala al comienzo, la entrevistada afirma encontrarse en un proceso de autoconocimiento y aceptación. En otras dimensiones de análisis, que tienen que ver con su formación profesional, sus comprensiones de la discapacidad, sus proyecciones y opiniones, también quedará de manifiesto este elemento: *“aceptarse uno mismo, tengo eso en mi mente, que me da vueltas”*. La entrevistada identifica en sí misma un aspecto que influye en su construcción de identidad, *“me pasa que, me cuesta abrirme con las personas”, “quizás soy muy sentimental”*.

3. Entorno y relaciones con otros.

En esta categoría, denominada “entorno y relaciones con otros”, se detallan las comprensiones de la entrevistada, en relación a los vínculos que ha establecido con su entorno íntimo y próximo durante su vida, especialmente aquellos vínculos que le resultan más importantes y frecuentes. En ella pretendo conocer ampliamente el universo relacional de la

estudiante y cómo este influye en su desarrollo personal y social. Para ello, tomaremos como referencia algunas consideraciones teóricas relativas a lo conocido sobre convivencia, diálogo y vínculos con el otro.

Consideraremos lo que señala Carlos Skliar (2010), en relación a la convivencia y “estar-juntos”, en espacios educativos, reflexionando sobre las características de la convivencia y las comprensiones sobre lo que ocurre en esta.

“Hay un equívoco desde el inicio de la discusión sobre la convivencia y el estar-juntos en educación: ni la una ni la otra pueden ser pensadas como flechas, signos, símbolos o indicaciones que apuntan necesariamente hacia la armonía, la no conflictividad, el acuerdo instantáneo, la empatía inmediata, la plena satisfacción educativa. Tal vez en ello radique el primordial error y la mayor desvirtuación del problema: si acaso partiéramos de la idea de que la convivencia es pura ambigüedad, afección, contradicción, fricción, no buscaríamos resolver la vida en común a partir de fórmulas solapadas de buenos hábitos y costumbres, morales industrializadas, didácticas del bien-estar y del bien-decir, valores insospechables, o necios laboratorios de diálogos ya pre-construidos” (Skliar, 2010).

Un punto inicial, desde donde la estudiante comienza a caracterizar las relaciones que establece, se refiere a su entorno académico, entre pares, allí destaca una visión sobre cómo cree que la ve el resto, *“porque mis compañeros igual como que no confían en mí, como que me miran en menos”*, al indagar sobre las causas de esta valoración, la estudiante lo ejemplifica así: *“me dejan como lo más simple a mí”*, *“siento la competitividad”*. Este elemento inicial, da cuenta de una comprensión anticipada de la estudiante sobre las opiniones de otros pues asume afirmaciones sobre lo que otros piensan de ella. Sin embargo,

en un segundo momento de entrevista, la estudiante hace una reflexión más profunda y reflexiva sobre este punto.

En otro ámbito de relaciones, la entrevistada expresa en su discurso las características que tuvo su crianza, en relación a lo que sus papás le han inculcado valóricamente, no obstante, no queda de manifiesto el tipo de relación que tiene con ellos: *“mis papás desde chica, siempre me han dejado hacer lo que debe hacer una niña, no me han prohibido de no jugar, de no juntarse, no”*. En un segundo momento de entrevista, la estudiante expresa con más claridad las características de sus vínculos familiares.

Respecto de la visión de su entorno, la entrevistada manifiesta incertidumbre sobre las percepciones que tienen otros sobre ella, *“la verdad no sé. Puede que mitad y mitad”, “ohh que es aperrada” o “pucha, está así... pobrecita”*. Sin embargo, la entrevistada asume que sí le importa lo que el resto piense de ella, lo que será abordado con mayor profundidad en un segundo momento de entrevista.

A continuación, se describen las respuestas de la estudiante al ser invitada, en un segundo momento de entrevista, a reflexionar sobre las relaciones que establece con su entorno cercano. Estas respuestas abordan con mayor profundidad los vínculos familiares e interacciones cotidianas que establece en diversos ámbitos de su vida. En concordancia con lo expuesto en un primer momento, la entrevistada así expresa las opiniones de su entorno íntimo: *“mis papás me han educado con la idea de que tengo que tener seguridad en mí misma, que “tu podis”, que independiente de la silla, eres igual que todos, que tienes que aprender a valorarte”*. Nuevamente surge lo valórico como pie inicial para describir las relaciones familiares, no obstante, la entrevistada es invitada a profundizar sobre el tipo de vínculos al posicionarse en diversos escenarios, así describe sus interacciones desde la

posición de hija: *“no está muy bien la relación con mi mamá”, “mi papá se podría decir que es un pilar fundamental, me apoya en todo”, “es difícil en ese sentido hablar con ella, porque siento que quiere tener la razón en todo”*.

En su discurso marca la diferencia entre las relaciones que tiene con su madre y con su padre. No obstante, existe un elemento común que reitera en el discurso que su entorno familiar expresa al definirla, al consultar a la estudiante sobre cómo la ve su familia, ella expresa: *“como luchadora, como guerrera, alegre... esas son las palabras con las que me definen”, “que soy un ángel también, sí, esas palabras.”*

Al ser consultada sobre las percepciones que tienen los miembros familiares sobre ella, gatilla un aspecto que es abordado en esta y otras categorías: la confianza, ante la pregunta ella expresa *“Yo siento que mi mamá no, siento que mi mamá no confía en mí, ehh... los demás sí, yo siento que sí”*, este elemento, da pie a visualizar y proyectar las expectativas de la estudiante sobre cómo le gustaría que fuese la relación con su madre, en esto la entrevistada manifiesta *“Que me dejara un poquito de libertad”, “quiero un poquito más de libertad”, “pero mamá yo necesito tener mis espacios personales”, “evito hablar con ella”, “siempre quiere tener la razón”*.

Al posicionar esta misma situación con el padre, la entrevistada expresa lo siguiente: *“la respuesta es distinta, converso, me escucha, como te dije antes, me dice: “no, vaya, pero no llegue tan tarde.”, y yo le digo: “Sí papá”, de repente lo llamo, o juntemonos en tal parte, tengo comunicación con él”*. Emerge entonces, y de manera explícita, la necesidad de desarrollar más su autonomía.

En relación a los vínculos que establece con sus pares, la entrevistada destaca, en primer lugar, un sentimiento de duda sobre el trato que recibe, el que considera especial o distinto, *“porque no sé si es porque me quieren ayudar, o porque realmente sienten lástima”*, ejemplifica esta situación al relatar una situación con una de sus pares, *“tira “tallas” súper pesadas”*, *“me da a entender que quizás me está tratando, como, no sé cómo decirlo, pero... mal”*.

“La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y el contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad” (Skliar, 2010).

La entrevistada interpreta estas situaciones como una ambigüedad en el trato que recibe, este “darse cuenta”, surge a partir del cambio que la entrevistada siente que ha tenido durante este año. Del mismo modo reflexiona sobre sus relaciones con otros fuera del espacio académico, a propósito de sus relaciones de pareja y amigos, a través del relato de un episodio de quiebre, la entrevistada comenta: *“no me sentí apoyada, lo apoyaron más a él, entonces yo me enojé”*, sobre las causas de esta discrepancia, la estudiante reflexiona lo siguiente: *“imaginándome cosas que quizás no son”*, *“me angustia no saber qué hacer, si soy yo la que está mal, o ellos”*. Surge nuevamente una cierta inseguridad sobre conjeturas o conclusiones de la entrevistada, respecto de los motivos del quiebre emocional con su entorno.

Al ser consultada sobre qué aspectos considera ella que han cambiado, expresa lo siguiente: *“Mi entorno, las personas que están acá... que me ha demostrado que la vida no es fácil”*.

De tal forma, caracteriza el cambio desde el obstáculo, en esta relación ambigua y poco clara

en la manera en que sus pares se relacionan con ella, y cómo ella interpreta este trato, *“algunos sí, me ven bien, o sea, luchadora, esforzada”*.

Sin embargo, nace una reflexión interesante en las respuestas de la entrevistada, que sustentan el sentido de la convivencia entre personas: *“tampoco hablo con mis compañeras... hay que hablar con esa persona para saber qué piensa de mí, o si no que, a través de los actos”*. En este análisis que la entrevistada hace sobre sus interacciones con los otros, devela la importancia del diálogo en la convivencia y el vínculo con su entorno, reafirma lo anterior al reflexionar *“En este tiempo, me he dado cuenta que quizás es lo que yo pienso que piensa el resto”*. Pues, como se describe al inicio de esta categoría, las apreciaciones que la entrevistada expuso sobre sus relaciones con otros, están permeadas por prejuicios que ella misma tiene, sobre lo que el resto piensa de ella, es decir, asume anticipadamente la visión que tiene el resto. Como se describe en esta y otras categorías, la estudiante está en proceso formativo en una disciplina que invita a la reflexión constante sobre la educación y los vínculos con otros, desde allí que la comprensión de las relaciones humanas y el aprendizaje, se sustentan desde el respeto a los derechos humanos, la valoración de la diversidad, la empatía y el diálogo.

4. Vocación, formación y futuro.

La categoría Vocación, Formación y Futuro, que se presenta a continuación, representa una de las relaciones simbólicas que expresa el discurso de la entrevistada, el cual se releja la estrecha asociación que ella deja de manifiesto cuando da cuenta de aspectos relativos a la formación universitaria, a los valores que a su juicio están ligados a su definición profesional y a sus expectativas y proyecciones personales.

A partir del relato que construye sobre su experiencia como postulante a la educación superior, identifica un primer elemento en este proceso, que se refiere a las condiciones con las que postuló al sistema de admisión: “di la PSU y me fue mal”, aquello configura un primer filtro para una posterior decisión. Considerando las características del sistema de admisión y acceso a las universidades chilenas, el puntaje obtenido por los estudiantes que egresan de la educación media a través de la Prueba de Selección Universitaria, determina, de cierto modo, las posibilidades de elección de instituciones formativas.

Un segundo elemento surge cuando es consultada por las motivaciones que la llevan a tomar la decisión de formarse profesionalmente. Ella se haya movilizada principalmente por una motivación personal, “tenía muchas ganas de entrar a la universidad”, este elemento es fundamental para el posterior análisis de su experiencia pues, en palabras de la entrevistada, el nuevo entorno universitario es muy distinto al ambiente escolar conocido por ella, “es un mundo muy distinto al que yo había vivido en la escuela”, declara así la comprensión que tiene sobre cómo será la experiencia de estar en la universidad: “sabía que se venía complejo”, ha habido dificultades pero las he sabido superar”. Lo anterior anticipa, de cierto modo, la forma en que la entrevistada concibe el proceso que comienza a vivir. Esta noción se fortalece con ideas de justicia, las cuales se encarnan en lógicas de discriminación que de modo personal experimenta a lo largo de su vida escolar, señalando “todavía no aceptan o no toman conciencia de que hay personas con dificultades mayores y, también las injusticias que había en el colegio. Eso me llevó a querer estudiar pedagogía diferencial”

Asimismo, da muestras de asumir una postura frente al desafío pedagógico que recoge, al estudiar su carrera y es por este motivo que evalúa su futuro formativo con algún grado de dificultad, el cual enfrenta conscientemente, “es difícil porque tienes que aprender a observar,

a conocer, a conocerse a uno mismo, para poder conocer a la otra persona”. No obstante, logra visualizar aspectos positivos y que suelen aparecer como facilitadores de su futura labor educativa, se caracteriza, por ende, como “cariñosa, y tratando de controlar mi paciencia... más encima voy a trabajar con niños, o quizás jóvenes, adultos, entonces necesito demostrar confianza en mí misma y en lo que hago”.

Al ser consultada sobre su visión de futuro, la entrevistada señala: “me veo trabajando, viajando, conociendo”. En relación a su proceso formativo, la entrevistada describe que su principal proyección es continuar estudiando, perfeccionándose académicamente: “también tengo otras ideas en mi cabeza, o sea propósitos más que nada, que es estudiar esta carrera, salir fuera de Chile, seguir estudiando lo mismo, especializarme más, saber más, y después volver y estudiar fonoaudiología”.

La profundidad en la comprensión sobre el rol docente que ha empezado a enfrentar, mediante su formación profesional, se manifiesta cuando señala que “siento que uno debiera saber mucho para recién trabajar con niños” lo cual deja de manifiesto una profunda consideración de la formación docente desde parámetros de excelencia, los cuales aparecen en ella arraigados en una estrecha sintonía con los parámetros y las exigencias que el sistema escolar y la sociedad en su conjunto demandan de la pedagogía. Además, expresa el interés que tiene por profundizar sus conocimientos en el área de la educación diferencial, además de conocer otras disciplinas asociadas.

Cabe señalar, que sus proyecciones personales y profesionales se caracterizan por el trato con otras personas, la estudiante se visualiza de la siguiente manera: “también me gustaría trabajar con niños chicos, y también en escuelas particulares...O sea en todo ámbito de cosas... conocer la realidad”. De lo anterior, se desprende el interés de la entrevistada por

conocer distintos tipos de realidades educativas. Además, asoma como un interesante juicio crítico sobre lo característico de la formación, especialmente cuando se sitúa en el plano de la especialidad pedagógica elegida.

Es así como señala como indicio de su tarea profesional el hecho de “estudiar cada dificultad que tiene la persona, o las dificultades que hay en términos generales”, dando con esto cuenta de la impronta que gravita en torno a la carrera profesional, lo cual no se esgrime lejos de las experiencias escolares que le correspondió enfrentar en los años anteriores en el colegio y esta motivación por conocer las dificultades de los estudiantes, con el ánimo de apoyar su desarrollo emergen en ella con el fin de hacer notar la valoración que sostiene en temáticas relativas al conocimiento de aspectos tanto biológicos como anatómicos, en los sujetos que mantienen una condición de discapacidad. Es así como señala “siento que, en el tema clínico, lo tratan de evitar en esta universidad” refiriéndose a la menor presencia de contenidos relacionados a la funcionalidad orgánica por sobre otros contenidos ligados a la comprensión crítica de los fenómenos educativos.

Cuando es consultada por la valoración que manifiesta por temáticas antes señaladas, se remite a considerar “siento que es necesario... en neurofisiología... es lo verdaderamente importante en término médico”

En la formación de profesores, especialmente en la especialidad por ella elegida, el aprendizaje de contenidos de orden neurológico resulta vital. Sus dichos así lo evidencian y éstos resultan ser coincidentes con lo que en estos últimos años viene señalando la política pública. De hecho, los estándares para la formación pedagógica de la especialidad que ya hace un par de años viene dictaminando la normativa ministerial se hayan en esa sintonía, lo cual da cuenta de que la entrevistada, en términos profesionales, ha orientado su búsqueda

profesional desde el entendido de que la formación pedagógica concentra un protagonismo de largo alcance y resulta ser una herramienta de inclusión y comprensión de las necesidades y las particularidades entre los sujetos.

En consecuencia, las expresiones de la entrevistada vienen a exponer como en este caso la vocación profesional se centra en la formación inicial de profesores. Ello es gatillado fuertemente por su condición de discapacidad y las vivencias que en la etapa escolar vivenció. De este modo es posible señalar que la experiencia de discapacidad que la han acompañado los últimos 10 años de su vida resulta ser un elemento de definición vocacional la cual a todas luces marca tanto las expectativas, los juicios y las aspiraciones profesionales de la entrevistada.

En términos de las proyecciones que la entrevistada visualiza, y considerando la valoración que tiene sobre la formación profesional, más aún desde su experiencia en situación de discapacidad, se develan dos modos de proyectarse: el primero asociado a largo plazo, representa así situaciones que le gustaría vivir, menciona viajes y continuar con su formación en otras áreas. Por otro lado, expresa un segundo modo de proyectarse: “como que voy al momento en verdad no, tengo metas, que quizás... No, no quizás, las voy a cumplir”, afirma con seguridad que sus ideas o proyecciones sí las cumplirá, no obstante, sobre la misma invitación a pensar en las cosas que le gustaría hacer, señala: “trato de no pensar en eso, si no que sucedan nomás”, “ya me pasó que pienso, como que me creo un mundo así, que quizás no va a ser. Entonces me voy a ilusionar mucho... Soy así”, “pero ha pasado que, me he creado un mundo quizás, y resulta que no es nada así...”

Teniendo en cuenta lo que la entrevistada ha expresado sobre sus características de personalidad, destaca en su respuesta cierta inseguridad y temor a la frustración, sin embargo,

esto no podría ser atribuible a su condición de discapacidad, más bien representa un rasgo propio del proceso al que todo estudiante se enfrenta cuando ingresa a la educación superior que, en este caso, es matizado por la situación de discapacidad de la estudiante.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Todos los elementos presentados en esta investigación, responden al interés por conocer los significados atribuidos a la experiencia de inclusión por parte de una estudiante en la educación superior. Considerando que aquello, también es parte de la construcción conceptual, disciplinar y cultural de lo que comprendemos por discapacidad, inclusión y diversidad. No podemos obviar que la experiencia única e irrepetible de las personas en situación de discapacidad debiese ser el eje fundamental sobre la que se reflexione y construyan los discursos sobre discapacidad e inclusión.

Teniendo en cuenta lo anterior, se vuelve necesario visibilizar que los resultados de esta investigación dicen relación con la vida de un sujeto, en este caso una mujer de 20 años, en proceso de formación profesional y que sostiene una situación de discapacidad producto de una malformación congénita.

En esta investigación se evidencian los significados que la estudiante le atribuye a su experiencia de inclusión, considerando su situación de discapacidad. Entre ellos destacan aquellos que tienen que ver con lo que significó acceder al sistema universitario, en particular a la Academia de Humanismo Cristiano. Luego aquello relativo a los elementos que significaron obstáculos y facilitadores durante el trayecto de vida universitaria que, hasta ahora, tiene la estudiante.

Finalmente, se expresan las valoraciones que tiene la estudiante sobre su propia situación de discapacidad y la inclusión en el espacio universitario.

Considerando lo anterior, las conclusiones de esta investigación se exponen en función a 4 aspectos, los cuales son:

1) la experiencia de la estudiante con discapacidad en la vida universitaria.

En relación a la caracterización que hace la estudiante sobre su experiencia de inclusión en la educación superior, podemos afirmar que, para ella, ingresar y permanecer en la universidad, supone un desafío con diversos grados de dificultad. Aquellos se refieren, principalmente, a las condiciones físicas y de acceso que debe enfrentar al desenvolverse cotidianamente, además de aspectos relativos a la convivencia en el entorno universitario.

En cuanto al acceso, la estudiante caracteriza su experiencia de manera positiva, gracias a las orientaciones que recibe en las redes externas a las que participa, específicamente, la Teletón. Del mismo modo, caracteriza positivamente la información que recibe sobre las características de la institución, las que llaman su atención y le permiten decidir por ingresar a la Academia de Humanismo Cristiano.

Respecto al desafío que significa permanecer en la universidad, reconoce en ella la voluntad y los esfuerzos en mejorar las condiciones institucionales para el desarrollo de sus estudiantes. Referidos a las modificaciones arquitectónicas, curriculares, dispositivos de acompañamiento y políticas internas. No obstante, señala que ésta se encuentra en tránsito a estadios más inclusivos, considerando que todo aquello implica acciones de la comunidad completa, en todos sus niveles y a través de todas sus acciones, las que deben orientarse a transformar una institución con cultura más inclusiva.

En relación a los aspectos que influyen en su experiencia universitaria, identifica la convivencia como un elemento necesario para lograr la plena inclusión. Considerando que

convivir implica una vinculación comprometida entre todos sus miembros, es decir, relaciones recíprocas, desde una actitud individual hacia el grupo y una del colectivo hacia los sujetos.

La estudiante plantea positivamente el desafío que impulsa el espacio de inclusión que ofrece la vida universitaria, es decir, para ella, ofrece una oportunidad de aprendizaje en cuánto este le permite transformar sus percepciones sobre su realidad, a través de los conocimientos y la experiencia que va adquiriendo a medida que desarrolla su vida universitaria.

2) Principales obstáculos y facilitadores en la vida universitaria, respecto del ingreso y la permanencia.

A partir de la experiencia de la estudiante en los procesos de admisión y permanencia en la educación superior, se identifican 3 elementos obstaculizadores de su proceso formativo:

- a) Lo relativo a las condiciones físicas y de infraestructura en el espacio universitario.
Considerando que aquello supone la posibilidad de cualquier estudiante, con y sin discapacidad, para trasladarse y acceder a todos los espacios existentes, de manera plena y autónoma.
- b) Lo relacionado con las dinámicas de convivencia en la comunidad universitaria, considerando que en ella influyen las representaciones de la discapacidad, aquellas se caracterizan fuertemente por la carga histórica que la discapacidad ha tenido, en cuanto instala al sujeto en una posición de desventaja en relación a otras personas que no tengan alguna discapacidad, en consecuencia, surgen relaciones simbólicas asimétricas entre un sujeto “normal” y otro sujeto “anormal”.

- c) Relacionado a lo anterior, surge como un obstaculizador la actitud personal de la entrevistada, quien asume inicialmente una posición de evasión frente a la realidad, lo que se demuestra en la complejidad de asumir su situación de discapacidad.

Del mismo modo, surgen 3 elementos que se proyectan como facilitadores en los procesos de acceso y permanencia de la estudiante en la educación superior, ellos son:

- a) Los sueños y proyecciones personales de la estudiante representan la motivación principal para lograr su desarrollo personal y profesional. Pues la estudiante identifica proyectos a futuro que le gustaría realizar, tanto en lo personal como en lo profesional.
- b) Soporte afectivo y entorno cercano, representa la principal red de apoyo para la estudiante. Más allá de las vicisitudes propias al interior de la familia, esta surge como un facilitador fundamental que aporta en el desarrollo personal de la entrevistada.
- c) Referido a las características de la institución, en cuanto su visión y misión se expresan. Específicamente el enfoque formativo de la carrera, el que declara una profunda valoración por los derechos humanos, la diversidad y la justicia social; dicho enfoque produce en la estudiante sentimientos de comodidad y acogida. Esto se expresa en que para ella este lugar configura un espacio de formación profesional pero también de crecimiento personal. El espacio universitario representa un lugar de acogida en cuanto éste considera sus características particulares y genera esfuerzos por mejorar y facilitar su experiencia.

3) valores y sentidos de su experiencia universitaria.

En relación a la valoración que hace la estudiante sobre su experiencia de inclusión; destaca en primer lugar que, para ella, esta adquiere sentido en la medida en que los sujetos son

capaces de convivir con otros, es decir, cuando existen vínculos que permiten visibilizar, conocer e involucrarse con otros. Del mismo modo, adquiere sentido la convivencia en cuanto las personas tienen una actitud receptiva y susceptible al cambio, es decir, que da posibilidades de transformación y aprendizaje de otros.

Respecto de la valoración que hace la estudiante sobre la discapacidad, esta se constituye a partir de las características de cada sujeto, la que adquiere sentido en la medida en que son capaces de desarrollarse en diversos contextos. Por lo tanto, la discapacidad tiene un valor social, al depender de las condiciones que ofrece el entorno para el desarrollo de las personas. Así mismo la discapacidad también tiene un valor personal, en cuanto esta adquiere sentido en función de la experiencia de vida de las personas con discapacidad.

Esta valoración de la discapacidad, hace que la estudiante de sentido a su elección por formarse profesionalmente como profesora en educación diferencial, pues su experiencia de vida en situación de discapacidad influye en la decisión de optar por la educación, específicamente de personas que puedan estar en alguna situación de discapacidad. Además, esta decisión es valorada en razón del sentido que le da el enfoque de la institución, con el que se siente representada e identificada, pues le permite transformar sus concepciones y representaciones sobre sí misma y su entorno.

Proyecciones de la investigación

A través de esta investigación, es posible identificar un ámbito específico en la necesidad de mejorar las condiciones institucionales en pro de facilitar la experiencia de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, aquello se refiere al rescate de las experiencias subjetivas de los sujetos protagonistas de estos procesos, pues, como hemos

observado, aquello que los sujetos representan sobre su experiencia de inclusión, influye en su desarrollo personal y social.

Otro elemento fundamental en esta experiencia es lo referido al egreso, titulación e inserción al mundo laboral; pues el compromiso de las instituciones formativas, especialmente el de esta universidad, que expresa la voluntad de formar profesionales competentes, comprometidos con la democracia, los derechos humanos, la diversidad y la justicia social, implica seguir la trayectoria de los profesionales que egresan de la Academia, para conocer e investigar las experiencias de aquellos profesionales que han concluido su proceso formativo, en primer lugar, para conocer el trayecto que han emprendido, conocer los valores que estos le han dado a su formación inicial y establecer vínculos y redes de apoyo entre ellos y la institución, que permitan compartir experiencias de quienes se encuentran en otra etapa de sus vidas, con aquellos que han emprendido un camino similar.

Finalmente, surge la necesidad de profundizar las investigaciones relativas a conocer, rescatar y valorar las experiencias de vida de las personas con discapacidad en contextos educativos, específicamente en la educación superior. En concordancia con la mirada inclusiva e integral que las instituciones formativas expresan.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, M., & Brown, S. (2006). *Towards inclusive learning in higher education. Developing curricula for disable students*. Nueva York: Routledge.
- Ahumada, M. (2008). *Programa sobre Discapacidad Facultad de Derecho Universidad Diego Portales*. Santiago: UDP.
- ARTIUC. (2015). *Universidad de Concepción*. Obtenido de Programa de Asistencia Psicopedagógica, Tecnológica, Comunicacional, Biológica y Psicosocial para Estudiantes con Discapacidad Visual de la Universidad de Concepción: <http://artiuc.udec.cl/artiuc/>
- Carrillo, C., Contreras, D., & Fabio, C. (2008). *Círculo virtuoso para la experiencia escolar. Escuela e Inclusión*. Santiago: UNICEF. Obtenido de http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Escuela_e%20_inclusion.pdf
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de Analisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Diez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., & Calvo, I. (2011). *Espacio Europeo de Educación superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Obtenido de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26032/Espacio_Europeo_Educacion_Superior.pdf
- Egea, C., & Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, n° 50, 16.
- Egea, C., & Sarabia, A. (2001). *Visión y modelos conceptuales de la discapacidad*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). *Un enfoque de la Educación basado en los Derechos Humanos*.
- Fondo Nacional de la Discapacidad. (2005). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISCIF, 2004)*. Santiago: FONADIS, Gobierno de Chile.
- Garoz, A. Z. (2006). El análisis del discurso en la organización y representación de la información-conocimiento: elementos teóricos. *Acimed. Revista cubana de los profesionales de la información y de la comunicación en salud*. Obtenido de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_3_06/acisu306.htm
- González, F., & Araneda, P. (2005). *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile*. Santiago, Chile.
- Guzmán, s., & Marambio, J. (2004). *Las representaciones sociales del espacio escolar en jóvenes de dos liceos municipales (tesis de pregrado)*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

- Herrera, A., & Filgueira, C. (2009). *Estudio cualitativo sobre la influencia de las narrativas de la familia de origen en las relaciones violentas en la pareja (tesis de pregrado)*. Santiago: Universidad SEK.
- Isaacs, M.-a., & Mansilla, L. (agosto-diciembre de 2014). Representaciones Sociales sobre Inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 117-130.
- Jiménez, R. (Ed.). (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior (una propuesta para la Diversidad e Igualdad)*. San José, Costa Rica.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa, una introducción conceptual* (5 ed.). Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN S. A.
- México; Belize; Guatemala; El Salvador; Honduras; Nicaragua; Costa Rica; Panamá. (22 de octubre de 2004). Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva. San José, Costa Rica.
- MINEDUC. (mayo de 2015). *Ley n° 20.845 de Inclusión Escolar*. Obtenido de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2.
- Moreno, M. T. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Murillo, J. (Octubre de 2016). *Métodos de investigación educativa. El estudio de casos*. Obtenido de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf
- Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación* 4, 167-179.
- OMS. (2001). *Clasificador Internacional del funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. IMSERSO.
- OMS. (noviembre de 2016). *OMS. Normas descriptivas Discapacidad y Salud*. Obtenido de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
- ONU. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España: Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Organización de las Naciones Unidas. (13 de diciembre de 2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Obtenido de Naciones Unidas: Enable: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

- Organización de Naciones Unidas. (1948). *Naciones Unidas*. Obtenido de Organización de Naciones Unidas: <http://www.un.org/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (1993). *Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Obtenido de Naciones Unidas: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- PIANE-UC. (Julio de 2013). *En el camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Porta, L., & Silva, M. (Octubre de 2016). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Obtenido de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/00.782-03.pdf>
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal* 38, 191-198.
- República de Chile. (3 de septiembre de 1990). *Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad, Decreto n° 490*. Obtenido de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13743>
- República de Chile. (Enero de 1994). *Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad N° 19.284*. Obtenido de http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_8.pdf
- República de Chile. (mayo de 2009). *Decreto 170*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>
- República de Chile. (10 de febrero de 2010). *Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con Discapacidad*. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231526530.LEY_DISCAPACIDAD_20_422.pdf
- República de Chile. (Febrero de 2010). *Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con discapacidad*. Obtenido de <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- República de Chile. (2015). *Decreto N° 83 Diversificación de la Enseñanza*. Santiago: Mineduc.
- República de Chile. (marzo de 2016). *Ley de Inclusión*. Obtenido de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ridell, S., Tinklin, T., & Wilson, A. (2005). *Disable students in higher education. Perspectives on widening access and changing policy*. Londres: Routledge.

- Sanhueza, J. (2003). *Niños con Necesidades Educativas Especiales*. (G. Lucchini, Ed.) Santiago, Chile: Fundación Educacional Arauco.
- Sapiains, R., & Zuleta, P. (octubre de 2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes Urbano populares desescolarizados. *Última Década*, N° 15, 53-72.
- SENADIS. (septiembre de 2016). *Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad*. Obtenido de <http://www.senadis.cl/pag/306/1570/publicaciones>
- Skliar, C. (2010). *Los sentidos implicados en el estar-juntos en Educación* (Vol. 22). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Soto, N., & Vasco, C. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Revista Académica Hologramática (versión electrónica)*, V1.
- Tapia, C. (2008). *Integración de personas con y sin discapacidad en la universidad (Tesis de pregrado)*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Tapia, C. (2015). *Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior Universitaria (Tesis de Magister)*. Santiago: Academia de Humanismo Cristiano.
- Tapia, C., & Funke, K. (2015). *Informe sobre Mecanismos de Acceso para Personas en situación de Discapacidad, descripción de Dispositivos de Apoyo y sus Actividades*. Santiago: Dirección de Asuntos Estudiantiles, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Tapia, C., & Funke, K. (mayo de 2015). Proyecto de Educación Superior Inclusiva UAHC- SENADIS. *Documento de Socialización*. Santiago, Chile: Dirección de Asuntos Estudiantiles, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- UAHC. (noviembre de 2016). *Academia*. Obtenido de <http://www.academia.cl/pedagogia/educacion-diferencial>
- UMCE. (marzo de 2016). *Departamento de Educación Diferencial - Central de Recursos Pedagógicos Para la Inclusión (CREPPI)*. Obtenido de <http://www.umce.cl/index.php/dpto-diferencial-creppi>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Educación en la Diversidad*. Santiago. Obtenido de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/EducarenladiversidadUNESCO.pdf>
- UNESCO. (2009). *Experiencias Educativas de segunda oportunidad*. Santiago: RED Innovemos. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>

- Universidad de Buenos Aires. (17 de junio de 2009). *Informe final de la Red Interuniversitaria*.
Obtenido de <https://ubadiscapacidad.wordpress.com/2009/06/17/informe-final-de-la-red-interuniversitaria/>
- Vaz Leal, F., & Cano, M. (2008). *E-Accesibilidad, Eliminación de barreras para el acceso a la sociedad digital del conocimiento*. Obtenido de
<http://www.cocemfecaceres.org/accesibilidad/ESTUDIO%20e-Accesibilidad.pdf>
- Vera, L. (2016). *Documento Fundacional Programa de Inclusión y Diversidad*. Santiago: UAHC.
- Verdugo, M. (2005). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Verdugo, M. A., & Campo, M. (Diciembre de 2005). *Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas*. Obtenido de
http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17238/analisis_servicios.pdf
- Vergara, P. (2011). *El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal (tesis de magíster)*. Santiago: Universidad de Chile.
- Warnock, M. (1978). *Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes*. Departamento de Educación y Ciencia, Reino Unido.
- West, M., Kregel, J., Getzel, E., Zhu, M., Ipsen, S., & Martin, D. (1993). *Beyond Section 504: Satisfaction and Empowerment of Students with Disabilities in Higher Education 5*. Estados Unidos: Exceptional Children.

ANEXO 1

De manera de sistematizar los esfuerzos institucionales realizados en relación a políticas y mecanismos internos que favorezcan la inclusión social, la UAHC generó el año 2015 el siguiente informe, llamado *Mecanismos de Acceso para Personas en Situación de Discapacidad, Descripción de Dispositivos de Apoyo y sus Actividades* (Tapia & Funke, 2015). Este documento emana de la reciente unidad de Educación Inclusiva, de la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la universidad.

I. Sobre los mecanismos de ingreso, proceso de admisión.

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano tiene dos vías de admisión: Regular y Especial. Dentro de las vías de admisión especial, desde el año 2010 se cuenta con un mecanismo de admisión especial para postulantes con discapacidad visual y/o motora, debiéndose cumplir los siguientes requisitos:

1. Licencia de Enseñanza Media.
2. Concentración de Notas de Enseñanza Media.
3. Credencial otorgada por el Registro Civil e Identificación, que deja constancia que el postulante está inscrito en el Registro Nacional de Discapacidad.
4. Cédula de Identidad.

En tal sentido, una persona con discapacidad visual y/o motora que presente dicha documentación, puede postular a cualquier carrera y/o programa dictado por la institución.

En cuanto al mecanismo de Selección, el postulante debe asistir a una entrevista con la Jefatura de carrera y/o programa pertinente, siendo éstas quienes deciden el ingreso del postulante. Los criterios para la toma de decisión del ingreso no se encuentran explicitados: sólo se declara la autonomía de las carreras y/o programas para aceptar, o no, el ingreso de una persona en situación de discapacidad. No obstante, aquellos criterios responden a la misión y visión institucional.

Más adelante, se describen los detalles del acompañamiento al estudiante que se encuentra en situación de discapacidad, una vez que ingresa a la institución, y los ajustes institucionales

necesarios para garantizar la igualdad de condiciones en su trayectoria académica y universitaria.

II.Mecanismos de Acceso Universal.

En relación a los elementos físicos y arquitectónicos que favorecen el desarrollo académico y universitario de los y las estudiantes en situación de discapacidad, la Universidad cuenta con recientes y permanentes modificaciones espaciales que permiten el acceso y desplazamiento de estos alumnos, tales como rampas de acceso, un ascensor, silla salva escalera y baños diseñados para uso exclusivo de personas en situación de discapacidad, ubicados en lugares estratégicos de la universidad. No obstante, estos elementos son insuficientes para que los estudiantes con discapacidad puedan acceder de forma autónoma y segura a cada uno de los espacios de la institución.

Favorablemente, en las definiciones de inclusión de la Universidad, y de acuerdo a lo declarado en su Misión y Visión, podrá desarrollar acciones y apoyos pertinentes para la generación de condiciones múltiples, a efectos de comprometer al año 2016 un incremento progresivo en el acceso de estudiantes que quieran acceder a la institución. Se espera que este incremento en la matrícula alcance el 5%, al 2017 un 7% y al 2018 un 10%, según las características formativas de las carreras de pregrado y/o Programas. Para alcanzar estos objetivos, es necesario integrar apoyos a través de proyectos externos y el seguimiento de la implementación de los mismos, de acuerdo a la programación institucional.

III.Dispositivos de Acompañamiento y Apoyo Estudiantil.

Desde los inicios de la Universidad, ha sido una opción la creación de dispositivos de apoyo inclusivos de carácter universal; es una convicción de la institución que los dispositivos de apoyo no tengan un carácter segregador ni discriminador que etiquete a sus estudiantes según características físicas, personales o sociales. Estos dispositivos se encuentran disponibles para todos los estudiantes, más allá de aquellos que presenten alguna dificultad, derivada o no de una discapacidad; sea esta visible o no visible y de carácter temporal o permanente.

Dichos dispositivos son los siguientes:

- a) Admisión: unidad institucional encargada de llevar a cabo los procesos de inscripción de todos los estudiantes. Al aplicar una encuesta de caracterización inicial es posible detectar a los estudiantes que requieren el proceso de ingreso por la vía de admisión especial. Además, es la encargada de articular el ingreso de los estudiantes con las respectivas Escuelas y Carreras a las cuales desean entrar, para el proceso de selección mediante entrevistas.
- b) Dirección de Asuntos Estudiantiles: unidad institucional a cargo de articular diversos temas de interés estudiantil, con el objetivo de favorecer el bienestar integral de los estudiantes mediante la implementación de programas y/o proyectos que beneficien el desarrollo académico y extra académico de todos los estudiantes. Uno de estos temas es la inclusión de personas en situación de discapacidad, vía articulación del ingreso de estos estudiantes, con las unidades académicas, administrativas y servicios institucionales.
- c) Programa de Acompañamiento Académico y Psicosocial (PIAAP): dependiente de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, en coordinación con la Vicerrectoría Académica y las Facultades de la Universidad, el PIAAP tiene como objetivo conocer en forma sistémica e integral la “historia de interacciones” de cada uno de los estudiantes. Surge en una primera etapa como una respuesta institucional al índice identificado de deserción estudiantil y como dispositivo de apoyo a estudiantes con historia sistemática de reprobación o eliminaciones académicas. En una segunda etapa, se incorporan estudiantes que asisten a partir de demandas espontáneas. A propósito de la adjudicación de la universidad de un proyecto otorgado por el Servicio Nacional de la Discapacidad (elemento que se detallará más adelante), se incluyó en el PIAAP a los estudiantes beneficiarios de dicho proyecto.

Este programa funciona a través de entrevistas, en las cuales se busca conocer a los alumnos en ámbitos intra e interpersonales para explorar las siguientes áreas:

- a) Pautas vinculares familiares y transgeneracionales.
- b) Patrones emocionales y creencias relacionadas con la descripción y modo de vivenciar la inclusión y la exclusión.
- c) Sentido y proyecto de vida.
- d) Motivaciones personales, académicas, vocacionales y profesionales.

- e) Etapa y nivel de autovalidación de sí, con una perspectiva holística, con la potencialidad plena y la capacidad de actualizarla.
 - f) Tipos y niveles de hábitos de vida psicobiosocial.
 - g) Aceptación y constitución óptica intraexistencial y coexistencial.
 - h) A partir de la información recopilada, se co-construye un “plan de actualización” de cada una de las dimensiones personales y vinculares que, como producto del análisis de los antecedentes, se estimó recomendable fortalecer, deconstruir, modificar o incorporar.
- d) Vicerrectoría Académica: tiene a su cargo la Unidad de Desarrollo de la Docencia, cuyo objetivo es implementar adaptaciones curriculares periféricas a través del Programa Integrado de Nivelación de Competencias Básicas. Este programa tiene la particularidad de estar integrado al currículo, cuenta con un equipo de 40 tutores que atienden de manera personalizada a estudiantes de primer año, potenciando las capacidades de los estudiantes y promoviendo estrategias para enfrentar dificultades de cualquier índole, ya sean académicas o psicosociales, entre ellas la situación de discapacidad motora y/o visual.
- e) Centro de Mediación Psicopedagógica Integral: el CEMPIN se constituye como un espacio de apoyo y acompañamiento psicopedagógico para la comunidad externa e interna, específicamente los estudiantes que tengan alguna necesidad educativa especial, derivada o no de alguna discapacidad. En efecto, desde el 2015 este centro instala una línea de acción que recoge las necesidades institucionales de apoyo y seguimiento a los estudiantes con discapacidad de la Universidad, en el marco de ejecución del proyecto de Educación Superior Inclusiva adjudicado por el SENADIS durante el 2015.
- f) Proyecto de Educación superior Inclusiva (SENADIS): surge a partir de la postulación al “Concurso Nacional de Proyectos para la Inclusión Educativa de Estudiantes en Situación de Discapacidad” del SENADIS, en de marzo de 2015. Tiene como objetivo potenciar las acciones de las instituciones de educación superior que requieran hacer modificaciones arquitectónicas, adecuaciones curriculares y, finalmente, acciones tendientes a generar una política institucional con énfasis en la inclusión.

La primera etapa de ejecución del proyecto, implica la modificación de los espacios físicos de una de sus sedes, específicamente la Facultad de Ciencias Sociales ubicada en Condell #343, Providencia, ya que en esta Facultad se concentra el mayor número de estudiantes con discapacidad motora que requieren modificaciones de acceso y desplazamiento, pudiendo ampliar su margen de acción para todos los espacios físicos de la Universidad, en la medida en que, año a año, la institución postule a proyectos como este y/o fondos y financiamientos estatales.

Actualmente, la ejecución de este proyecto se encuentra alojada en la Dirección de Asuntos Estudiantiles, unidad a cargo de potenciar e implementar programas de apoyo y acompañamiento a todos los estudiantes, particularmente aquellos que se encuentran en situación de discapacidad, desde un enfoque integral que articula lo académico y lo psicosocial.

I. Ajustes pedagógicos

Parte de las acciones comprometidas en el proyecto, son las modificaciones curriculares y académicas a través de los siguientes ajustes pedagógicos:

- a) Construir un instrumento de evaluación que permita identificar los apoyos que requiere un estudiante con discapacidad motora y/o visual, para acceder y progresar en el avance curricular, de acuerdo a las necesidades específicas que la carrera escogida requiera.
- b) Construir dispositivos de seguimiento y apoyo pedagógico permanente, para ir organizando metodologías y estrategias de abordaje generales y específicos de acuerdo a las Facultades y las Carreras.
- c) Entregar asesorías pedagógicas a docentes que requieran apoyo para ajustar sus programas de estudios, metodologías de evaluación o didáctica curricular, cuando tengan entre sus asignaturas a estudiantes en situación de discapacidad.

II. Sensibilización y cultura institucional:

Para fortalecer las acciones que la institución realiza en el marco de instalación de una política de educación inclusiva, se han generado espacios de reflexión y jornadas internas de la comunidad, que permitan evaluar e identificar facilitadores y obstaculizadores en todos los

elementos asociados a los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad; socializar los resultados de los diagnósticos existentes y en ejecución; análisis y sensibilización sobre temáticas relacionadas a la inclusión de personas en situación de discapacidad en la sociedad. Todo aquello a través de talleres, seminarios, encuentros u otros espacios de debate y reflexión.

III. Diseño de dispositivos institucionales:

Generar instancias formales de apoyo y seguimiento dirigidas a los estudiantes en situación de discapacidad.

IV. Sistematización de la experiencia de diseño e instalación de la política de inclusión

socializar la experiencia de esta Universidad a la comunidad universitaria y extra universitaria en los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad, a través de publicaciones y/o seminarios abiertos.

Programa de Inclusión y Diversidad (PID): Surge como continuación de la experiencia adquirida en el primer proyecto de Educación Superior Inclusiva, otorgado por el SENADIS el año 2015. Este Programa tiene como objetivo general, fortalecer las capacidades institucionales que permitan asegurar el acceso universal en su dimensión arquitectónica-espacial y curricular, en los procesos de ingreso, trayecto y egreso universitario para estudiantes que se encuentren en situación de discapacidad en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. (Vera, 2016)

IV. Construcción de Espacios Académicos vinculados a los procesos de Inclusión.

La necesidad institucional de apostar al fortalecimiento de los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad surge desde el año 2002. Durante ese año se llevaron a cabo las discusiones y análisis de los procesos socioeducativos en el marco del desafío nacional al desarrollo de una educación inclusiva, que se tradujo en la elaboración de diferentes ofertas y actividades académicas en el área de la inclusión/integración.

En el año 2003, la universidad ofrece el post título en Integración Educativa. Este programa de formación continua es considerado como la antesala académica y teórico conceptual de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, constituyéndose en el primer espacio de encuentro académico vinculado a las temáticas de Educación Especial y la inclusión social y educativa de personas con discapacidad.

Posteriormente, en el año 2004 se abre la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, con el fin de ofrecer una alternativa de formación en el campo de la Educación Diferencial que aportase al desarrollo de una mirada social, cultural y política sobre las diferencias humanas, las necesidades educativas especiales y la discapacidad, como una forma de contribuir al cambio educativo nacional. Desde sus orígenes, el proyecto académico de la Carrera representa una apuesta formativa orientada desde un enfoque hermenéutico-crítico, que rescata el valor del Ser Humano y sus contextos, promoviendo una comprensión situada de los procesos de desarrollo, del aprendizaje, de las diferencias y la diversidad.

De modo de ampliar la oferta académica en la disciplina de la Educación Especial y con miras a seguir contribuyendo en la discusión y construcción de conocimiento en el área de inclusión, el 2008 la UAHC crea el Programa de Segunda Titulación para la obtención del título de “Profesor de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Mental y Trastornos del Lenguaje Oral”, destinado a profesores de Educación General Básica, Educación Parvularia y Psicopedagogos/as interesados en abordar las necesidades educativas especiales que puedan presentar estudiantes dentro del sistema educacional formal⁶.

Del mismo modo, en el año 2008 se crea el “Centro de Mediación Psicopedagógica Integral” (CEMPIN), que se constituye como un centro de prácticas propio de la Carrera y, a su vez, conforma uno de los centros de prestación de servicio a la comunidad que tiene la Carrera y la Universidad. Esta Unidad genera de forma sistemática una vinculación directa con el medio, posibilitando que la Carrera se enriquezca con la información y reflexión emanada del trabajo en terreno con estudiantes, familias, comunidades e instituciones (UAHC, 2016)

Desde su creación, el CEMPIN ha beneficiado a aproximadamente 120 estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 4 y 32 años, constituyéndose en una de las maneras concretas en las

⁶ Universidad Academia de Humanismo Cristiano. (2016, noviembre). UAHC. Retrieved from <http://www.academia.cl/pedagogia/educacion-diferencial>

que la institución plasma su Visión y Misión, ya que ofrece apoyo psicopedagógico a alumnos y familias que no cuentan con los recursos económicos para costear un apoyo de estas características de forma particular.

Otra de las iniciativas que han favorecido los procesos de conocimiento y sensibilización a la comunidad educativa respecto de los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad, es la incorporación de cursos electivos tales como: Taller de Lengua de Señas chilenas y Taller de Braille. Estos cursos se dictan en la Facultad de Pedagogía y se encuentran abiertos a los estudiantes de todas las carreras en modalidad de cursos optativos/electivos.

V. Construcción de Conocimiento en el Área de los Procesos de Integración/Inclusión.

Respecto de la construcción de conocimiento en torno a la inclusión, se han realizado diversos proyectos en temáticas de inclusión de personas en situación de discapacidad en el sistema social y educativo. En el año 2006 se lleva a cabo el proyecto “Integración universitaria de Estudiantes con Discapacidad Visual”, realizado con, en ese entonces, FONADIS.

Un segundo proyecto institucional en materias de inclusión, se lleva a cabo el año 2013 con la realización del proyecto de investigación “Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior Universitaria”, Proyecto financiado por la UAHC en el eje académico de investigación denominado Núcleos Temáticos de Investigación (NTI), periodo 2013-2014.

A lo anterior se suma el aporte construido por docentes y estudiantes investigadores, que han profundizado el conocimiento en temáticas de inclusión de personas en situación de discapacidad, a través de tesis de pre grado y post grado.

VI. Vinculación con el Medio en temáticas asociadas a la Inclusión.

Parte de las acciones que la institución realiza en torno a la inclusión, es generar las redes o vínculos con organizaciones externas que abordan este tema, a través de la participación en seminarios, talleres, foros, sobre educación superior e inclusión.

Red de Educación Superior Inclusiva (RESI)

Una de esas experiencias es la participación de parte del equipo profesional de la Dirección de Asuntos Estudiantiles en la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI), cuyo objetivo es conformar una red colaborativa de trabajo e investigación de instituciones de educación superior que tienen programas y/o políticas en pro de la inclusión de personas en situación de discapacidad en la Educación Superior.

Red de Formación Inicial en Educación Inicial

Otra experiencia en este ámbito, es la participación de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial en la Red de Formación en Educación Especial (REDFIDEE), conformada por diversas instituciones de educación superior, cuyo objetivo es “constituir un espacio de discusión académica, atribuyendo importancia a la reflexión, a asumir nuestra propia diversidad; a mirar la educación especial en un sentido de resingificación; y a pensar en el tipo de país que queremos construir, y en cómo se instala allí la educación especial. A mediano y largo plazo, se espera consolidar la Red como un observatorio de políticas públicas en los temas de interés de la educación especial, que a la vez sea un lugar para la generación de propuestas de políticas en el área” (Tapia & Funke, 2015).