



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA.**

Estudiante: Tapia Berrios, Carolina.

Profesor Guía: Manosalva Mena, Sergio.

Tesis para Optar al Grado de Magíster en Educación.

Santiago, 2015

AGRADECIMIENTOS

A Sergio Manosalva, maestro, amigo, colega y compañero de labores, quien desde su generosa y dedicada compañía, motiva cada una de mis construcciones profesionales en -y desde- nuestra querida Educación Especial.

A Claudia Díaz, quien desde su profunda entrega y amistad, me acompaña en cada uno de los complejos y bellos caminos de la vida.

A las grandes mujeres de mi vida; mi amada madre, mi hermana Rosa y mi tía Cristina, a quienes admiro profundamente por representar la valentía, el esfuerzo, la dedicación, la lucha, la pasión, la dulzura y el amor de mujeres-madres. Les agradezco su compañía amorosa y las enseñanzas en mi recorrido vital.

A los míos; Antonio y Amanda, quienes representan en mi vida el amor infinito e incondicional y por quienes cada suspiro, cada aliento, cada latido y cada paso se transforma en sueño y esperanza.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	2
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO I: Justificación y Planteamiento del Problema	8
1.1 Antecedentes Generales	8
1.2 Formulación del Problema	13
1.3 Objetivos de la Investigación	20
CAPITULO II: Marco Teórico	21
Introducción	21
1. Series Catoriales: Modos de Pensar y Actuar (En la Inclusión)	22
2. Las Retóricas que Enmascaran la Exclusión de Personas con Discapacidad.	30
2.1 El Modelo de Abandono y Muerte.	32
2.2 El Modelo de Muerte y Exhibición	36
2.3 El Modelo de Protección y Encierro	37
2.4 El Modelo de Institucionalización y Rehabilitación	40
2.5 El Modelo de Estigmatización e Inclusión	46
2.6 A Modo de Síntesis.	49

3. De la Integración a la Inclusión de Personas con Discapacidad en el ámbito Educativo.	52
3.1 El Movimiento de Integración Educativa	53
3.2 Condiciones Sociales, Culturales, Políticas e Institucionales que Inciden en la Integración de Personas con Discapacidad en el Sistema Educativo	61
3.3 El Concepto y Discurso de la Inclusión Educativa: Los Actuales Desafíos.	67
4 Educación Superior Inclusiva: Hacia una Nueva Forma de Comprender y Pensar la Universidad.	70
4.1 Universidad y Discapacidad	71
4.2 Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad desde una Dimensión Social.	73
4.3 Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad desde una Dimensión Jurídica.	75
4.4 Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad desde una Dimensión Política Institucional.	77
4.5 Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad desde una Dimensión Curricular	78

CAPITULO III: Diseño Metodológico	82
3.1. Enfoque Metodológico	82
3.2. Sujetos de Estudio	83
3.3. Técnicas de Recolección de Información	83
3.4. Focos de Análisis	84
3.5. Técnicas de Análisis de la Información	84
CAPITULO IV : Análisis y Resultados del estudio	87
1.Caracterización de las Personas con Discapacidad que se encuentran Estudiando en la UAHC	87
2. Acciones, Estrategias y/o Procedimientos implementados en la UAHC para la Admisión, Permanencia y Egreso de Estudiantes con Discapacidad.	93
3.Barreras u Obstáculos que Enfrentan las Personas con Discapacidad durante su Ingreso, Permanencia y Egreso en la UAHC	100
4. Concepciones sobre la Discapacidad y la Inclusión que tienen los Estudiantes con Discapacidad de la UAHC.	109
CAPITULO V: Conclusiones	115
BIBLIOGRAFIA	124
ANEXOS	130

INTRODUCCIÓN

El presente informe de investigación se propone indagar cómo y en qué medida la Universidad Academia de Humanismo Cristiano está abordando el tema del reconocimiento y aceptación de estudiantes con discapacidad como parte de su comunidad educativa, en concordancia con la declaración de principios de justicia e integración social que orientan su proyecto formativo.

Esta necesidad surge en el marco del creciente reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad de acceder a los distintos espacios de desarrollo social y cultural ofrecidos para el resto de la población, en condiciones equitativas y respetuosas de las diferencias individuales.

Este reconocimiento ha sido ampliamente refrendado, tanto a nivel internacional (Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad del año 2008) como nacional (Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad), a través de dispositivos legales que regulan los procesos de integración e inclusión social.

En ese contexto, conocer cómo se sitúa y responde la UAHC frente a los actuales desafíos sociales y éticos en materia de acceso de personas con discapacidad a la educación superior, constituye el primer paso para instalar una política de reconocimiento y cumplimiento de los derechos de este grupo tradicionalmente excluido, en coherencia con los principios y valores institucionales de promoción y defensa de los derechos humanos y eliminación de todo tipo de discriminación.

En ese sentido, la identificación de la población estudiantil con discapacidad y el conocimiento de los procesos de ingreso, permanencia y egreso de dichos estudiantes, constituirá la base desde la cual tomar decisiones asertivas y atinentes a la realidad de esta casa de estudios, promoviendo transformaciones sociales, culturales y políticas ancladas en la construcción de nuevas formas de pensar y comprender las realidades sociales y, con ello, la diversidad.

Este proyecto de investigación de tipo descriptivo–interpretativo tiene la finalidad de conocer los mecanismos de ingreso, permanencia y egreso que están siendo implementados en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en el marco de los procesos de inclusión de personas con discapacidad y, a su vez, develar e interpretar las diversas concepciones y significaciones que subyacen en las acciones y estrategias en esta materia.

Se plantea un estudio que describirá y analizará las estrategias y acciones que se están implementando en la UAHC para incluir a las personas con discapacidad y, a su vez, profundizará en las concepciones y en los significados que le brindan los estudiantes que presentan una discapacidad a sus propios procesos de inclusión vividos en esta institución. Asimismo, se identificarán y describirán los obstáculos y/o barreras que las personas con discapacidad han debido enfrentar durante su proceso educativo dentro de esta universidad.

Para dar cumplimiento a los objetivos formulados en esta investigación, se opta por la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a la totalidad de estudiantes con discapacidad que se encuentren cursando una carrera y/o programa en la UAHC.

CAPÍTULO PRIMERO

Justificación y planteamiento del problema

I- ANTECEDENTES

En el año 2006, FONADIS¹ implementó el primer concurso nacional de Becas de Apoyo Técnico para estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, en consideración que sólo 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.**

Según datos recopilados por la UNESCO² los esfuerzos regionales en materia de inclusión e integración en educación se han concentrado en generar una respuesta educativa tanto para la primera infancia como para la integración de niños y niñas en los ciclos de educación obligatoria. Esto implica que mientras más avanzan en su educación los estudiantes con discapacidad, hay menos respuesta a sus necesidades educativas.

En respuesta a esta realidad, la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad del año 2008 – del cual Chile es Estado Parte- establece en el artículo 24 que *“los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la*

¹ Fondo creado en 1994 por mandato de la ley 19.284 de integración social de personas con discapacidad. Actualmente por mandato de la Ley 20.422, se constituye como Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS)

² Cfr. UNESCO, Artículo aparecido en Boletín EFA 200, edición en español de septiembre de 1999.

educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (ONU: 2008; 20) Esta declaración busca asegurar el cumplimiento del derecho a la educación para todas las personas sin distinciones y adjudica a los Estados Partes el deber de responder a las demandas emanadas de este grupo social tradicionalmente excluido.

En este contexto, nuestro país se ha comprometido a implementar mecanismos que aseguren la igualdad y la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Sin embargo, este proceso se ha encontrado con variadas barreras que van desde las representaciones sociales hasta la estructura arquitectónica y geográfica de nuestras ciudades e instituciones educativas.

La experiencia chilena ha demostrado que estas barreras se complejizan a medida que se avanza en los niveles del sistema educativo. Como lo demuestran las investigaciones sobre la materia³, el nivel de educación superior es el que cuenta con el menor porcentaje de personas con discapacidad estudiando.

En nuestro país, para acceder a la educación superior, se realiza un proceso anual de selección que consiste en la rendición de la prueba de selección universitaria (PSU). De ésta se desprenden los puntajes mínimos que cada institución de educación superior estipula para el acceso a sus carreras. La institución encargada de este proceso es el

³ Se hace referencia al dos estudios sobre discapacidad y educación superior: Ahumada R, María: *“Programa Jurídico sobre Discapacidad Facultad de Derecho Universidad Diego Portales”* y Felicia González V; Patricia Araneda C (2005): *“integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile”*.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE).⁴

Para el caso de las personas con discapacidad, el DEMRE ha establecido una serie de instrucciones para rendir la prueba de selección universitaria (PSU) con el objetivo de permitirles la participación en el proceso de admisión en condiciones justas⁵. Estas definen qué se entiende por discapacidad, los tipos de discapacidad que se contemplan, especifica los tipos de apoyos que se brindan, y los plazos y el lugar donde se realiza la solicitud de atención diferenciada.

Sin embargo, el DEMRE hace explícito que esta atención diferenciada no implica compromiso de aceptación por parte de las Universidades, las cuales se reservan el derecho a resolver según corresponda. Por lo tanto, las instrucciones de acceso a la Prueba de Selección Universitaria establecidas por el DEMRE para las personas con discapacidad, no aseguran que este proceso sea validado por las universidades, ya que éstas son absolutamente autónomas en la selección de su alumnado, quedando de manifiesto el vacío legal al que se someten las personas con discapacidad que deseen acceder a estas instituciones.

Al respecto es preciso acotar que el proceso de admisión (ingreso) no asegura que se adapten los demás procesos necesarios -según los

⁴ El DEMRE es el organismo técnico de la Universidad de Chile responsable del desarrollo y construcción de instrumentos de evaluación y medición de las capacidades y habilidades de los egresados de la enseñanza media; la aplicación de dichos instrumentos y la realización de una selección inter -universitaria a nivel nacional en forma objetiva, mecanizada, pública e informada. A su vez, es el organismo encargado de la administración del sistema de selección a la educación superior.

⁵ <http://www.demre.cl>

requerimientos de la condición de cada persona- para la permanencia durante el período de tiempo que dure la carrera.

Se debe agregar que tampoco existen normativas que regulen la permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en este nivel educativo. Aspecto que también queda sujeto al criterio de cada institución, lo que necesariamente implica preguntarse sobre las estrategias que se están implementando en la universidad para resguardar la permanencia y egreso de una persona con discapacidad, procesos que son claves para lograr el tránsito de la educación superior a la vida laboral.

En el caso específico de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano – que fundamenta su proyecto formativo en la declaración de principios de democracia, justicia e integración social – no se explicitan mecanismos oficiales de promoción de inclusión de estudiantes con discapacidad, sin embargo sus mecanismos de selección tampoco imposibilitan el ingreso de éstos, dejando en manos de cada carrera, la decisión de recibir a estudiantes con algún grado de discapacidad. Así lo corrobora el proyecto “Integración universitaria de Estudiantes con Discapacidad Visual” que la UAHC desarrolló, el año 2006, junto a FONADIS.

Por el conjunto de razones que se han ido mostrando, el tema de la integración/inclusión en el ámbito de la Educación Superior Universitaria puede considerarse un tema reciente, siendo pocas las iniciativas que se reconocen en este plano. Si bien el sistema de Educación Superior de nuestro país, presenta algunas señales de apertura a la integración/inclusión, aun persisten sistemas de pensamientos que obstaculizan mirar y repensar estas instituciones en el marco de los desafíos sociopolíticos y educativos que plantea la integración/inclusión de personas con discapacidad.

Al respecto cabe señalar, que al ser la integración/inclusión un proceso complejo y multidimensional, los obstáculos seguirán existiendo en tanto las instituciones de Educación Superior no implementen un proceso de integración/inclusión que conjugue sus dimensiones instrumental/legal y ética/valórica.

Consecuente con lo anteriormente señalado, se afirma que la integración/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).

II- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La diversidad, la discapacidad, y la integración/inclusión son temas que necesariamente forman parte de todos los discursos sociopolíticos, especialmente aquellos vinculados con la educación y la pedagogía. Una muestra de ello es lo que ha sido planteado por el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) en marzo de 2007, en Buenos Aires, donde se abordó el tema de la calidad de la educación desde la perspectiva de la declaración de los Derechos Humanos. Al respecto se señala que la propuesta de educación de calidad para todos a lo largo de la vida enfrenta, en la región, al menos cuatro desafíos importantes:

- a) cómo puede hacer una contribución efectiva al crecimiento económico como factor clave que afecta al bienestar de las personas;
- b) cómo puede contribuir a la reducción de las desigualdades sociales y convertirse en un verdadero canal de movilidad social;
- c) cómo puede ayudar a combatir la discriminación cultural, la exclusión social, y prevenir la violencia y la corrupción;
- d) cómo puede contribuir a una mayor cohesión social y al fortalecimiento de los valores democráticos, ampliando las opciones de las personas para vivir con dignidad, valorar la diversidad y respetar Los Derechos Humanos.

Como país hemos ido teorizando, construyendo y resignificando el concepto de diversidad, con ello la sociedad ha ido incorporando términos y matizando ciertos conceptos que podrían significar avances en este plano. En nuestro país, en su momento la L.O.C.E. introduce el concepto de alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales en referencia a la atención de personas con discapacidad en el sistema educacional formal.

Asimismo, desde el año 1994 nuestro país cuenta con una Ley que impulsa la integración de personas con y sin discapacidad en el sistema educacional, constituyéndose en transformaciones importantes al sistema educativo, y que tiene como finalidad la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad en el ámbito educativo y social.

Considerando la complejidad de las transformaciones socioculturales y políticas que implica la integración/inclusión de personas con discapacidad, podemos comprender los datos que arrojó la última encuesta Casen (2004), en la cual se muestra que en Chile hay cerca de cien mil jóvenes, entre 15 y 29 años de edad que presentan discapacidad y que de ellos, sólo una mínima parte logra cursar estudios superiores⁶. El acceso a la Educación Superior y sobre todo la permanencia y conclusión de estudios, *“ha mostrado a este contexto educativo como el más excluyente de todos, situación que requiere de atención urgente, especialmente para las personas con discapacidad”* (Moreno 2006:50)

En nuestro país dentro de los marcos legales se encuentran: la Ley 19.284 (1994) que establece normas para la integración social de personas con discapacidad, y en el año 1998, el MINEDUC reglamenta el Cáp. II Título IV, que en el artículo 19 establece facilidades para el acceso y permanencia en las Instituciones de Educación Superior, y en el artículo 20 establece recomendaciones para la formación de profesionales de la educación. A estas normativas se suma un proyecto de ley enviado al congreso el 18 de mayo del 2005 que formula indicación sustitutiva al proyecto de ley que modifica la ley nº

⁶ Discapacidad y Educación Superior: Desafíos y oportunidades. En línea: <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=15&articulo=510>

19.284 que establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad.

El marco institucional es el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS)⁷ que es una entidad autónoma del Estado, relacionada con el Ejecutivo a través del Ministerio de Planificación. La misión institucional del SENADIS es contribuir a la integración social y a la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad, mediante la administración eficiente de los recursos financieros que se ponen a su disposición⁸.

Si revisamos los resultados del Primer Estudio Nacional ENDISC 2004 en relación al área de educación y discapacidad, encontramos 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%), luego vienen 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%).

Hoy en día, surgen transformaciones legales de suma relevancia, que determinarán el nuevo periodo de la Educación Especial y de nuestra

⁷ Este fondo es creado en 1994 por mandato de la ley 19.284 de integración social de personas con discapacidad. Hasta el año 2010, se le conocía como Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS).

⁸ <http://www.sonadis.cl>

sociedad a nivel general. Dentro de estas transformaciones legales se encuentra la Ley 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social para personas con discapacidad, modificando la legislación vigente de 1994.

Esta Ley es parte de la materialización de la política social de nuestro país, fundada *"en el derecho de cada uno de los chilenos o de todas las personas que habitan en nuestra patria, a tener acceso a las mismas oportunidades, sin importar la etnia, la edad, la condición física, económica o el lugar donde se nace"*⁹

Asimismo, esta Ley integra las conceptualizaciones que establece el Clasificador Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), en la medida que explicita el cambio de mirada en torno a la comprensión de la discapacidad. Al respecto es importante destacar que, en el mismo acto de la promulgación de esta Ley, se hace alusión a que (...) *"tiene una mirada distinta y ve a la discapacidad no como un problema de salud o una enfermedad, sino como un conjunto de condiciones que muchas veces son creadas por el contexto o el entorno social"*

En este sentido, la construcción, discusión y aprobación de esta Ley viene a impulsar un cambio no sólo a nivel de materialización de acciones (lo cual es absolutamente importante en términos de avanzar en la inclusión/integración en todos los ámbitos sociales) sino que también, en transformaciones representacionales respecto a la discapacidad, al rol de la sociedad y de las instituciones. Es por ello, que esta Ley nos ubica en una situación socio-histórica que nos

⁹ Discurso de la Presidenta de la República Michelle Bachelet, en el acto de promulgación de la Ley 20.201/07 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social para personas con discapacidad, realizado el 03 de febrero del 2010. Disponible en: http://www.fonadis.cl/prensa/noticia_detalle.php?id=517&txtpag=

requerirá una actitud vigilante respecto a las formas (lógicas y racionalidades) y tiempos de implementación.

En efecto, los desafíos de la educación chilena durante los próximos años estarán fuertemente determinados por la definición de las tareas y las orientaciones que permitan la implementación tanto de la Ley 20.422 como de la Ley General de Educación. Ambas, como ya hemos mencionado, promueven cambios sustanciales al sistema educativo (y también al sistema social).

Como una forma de enfrentar esta problemática y con el propósito de incentivar la integración/inclusión de personas con discapacidad a la educación superior, a través del antiguo FONADIS como del actual Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), se 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 curriculares¹⁰.

Sin duda, los aspectos hasta aquí mencionados dan cuenta de las barreras u obstáculos que debe enfrentar una persona con discapacidad que desee continuar sus estudios superiores en la universidad. Esta situación es sumamente paradójica si se toma en cuenta que el gobierno de Chile se ha comprometido y ha implementado normativas y leyes para incentivar y asegurar la integración de personas con discapacidad al sistema educativo como una forma de reconocer y aceptar la diversidad.

¹⁰ Extraído de GONZÁLEZ F; ARANEDA, P (2005): *“integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile”*. Revista Atrévete N° 49. Santiago de Chile.

Por lo tanto, y debido a que las universidades son instituciones que conforman el sistema educativo, deben sumarse al compromiso y a la responsabilidad social y política que requiere el reconocimiento y la aceptación de la diversidad. Siguiendo esta lógica, las universidades han de enfrentar la responsabilidad que tienen en la formación y transformación cultural, política e ideológica de la sociedad, y de la importancia que adquiere su rol en la formación de valores, actitudes y representaciones sociales.

En este contexto, si asumimos que cada institución construye una forma de comprender la diversidad, vemos la necesidad de abordar este tema indagando acerca de cómo tales comprensiones, ya sean reduccionistas¹¹ o de una comprensión amplia¹², se concretan en determinadas formas de dar respuestas a las posibles necesidades educativas especiales que puedan presentar los estudiantes con discapacidad incorporadas a ellas.

Lo señalado anteriormente supone entonces reconocer que si se consideran las múltiples funciones y roles que tiene la universidad en el desarrollo profesional y en las transformaciones sociales, se hace necesario investigar cómo y en qué medida estas instituciones están abordando el tema del reconocimiento y aceptación de la diversidad, especialmente en el ámbito de la integración/inclusión educativa de personas con y sin discapacidad.

¹¹ Cuya base es una comprensión de la realidad como algo dado, estático y por tanto difícil de cambiar.

¹² Que es acogida como una “*invitación/incitación a resaltar la legitimidad de las diferencias posibles (e inimaginables), en la idea de enriquecer la vida social y la formación de las personas, con el interés mayor de avanzar en las tareas de emancipación de todos los miembros de nuestra sociedad* (Moreno V, María Teresa 2006) IESALC Caracas, mayo de 2006

Dentro de este marco surge la pregunta de este estudio: **¿De qué manera se desarrolla en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano el proceso de incorporación, permanencia y egreso de personas con discapacidad?**

Lo señalado supone necesariamente conocer qué estrategias se están realizando en la UAHC para sumarse al proceso de inclusión educativa de personas con y sin discapacidad, y desde qué discursos y paradigmas asumen la educación inclusiva. Es decir, principalmente apunta a develar cómo se abordan y se conjugan las dimensiones instrumentales/legales y éticas/valóricas que hacen de la inclusión un proceso multicomplejo y paradigmático.

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

General:

Conocer los procesos de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y las racionalidades que subyacen en cada uno de ellos.

Específicos:

-Construir un catastro de estudiantes con discapacidad que se encuentren cursando una carrera y/o programa especial en la UAHC.

-Identificar y analizar las acciones, estrategias y/o procedimientos implementados en la UAHC para la admisión, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad.

-Identificar las principales barreras u obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad durante su ingreso, permanencia y egreso en la UAHC.

-Develar las concepciones sobre la discapacidad y la inclusión que tienen los estudiantes con discapacidad de la UAHC.

-Develar los sentidos que le otorgan al proceso de inclusión de personas con discapacidad los estudiantes con discapacidad de la UAHC.

CAPÍTULO SEGUNDO

Marco Teórico

Introducción

Esta investigación parte de la premisa de que los procesos sociales, culturales y educativos no son neutros, más bien son fenómenos complejos y paradigmáticos que se caracterizan por la constante tensión entre tipos de racionalidades y/o lógicas desde las cuales se comprenden y se abordan.

Asumir esta premisa, requiere analizar y problematizar las temáticas que enmarcan este estudio desde una mirada vigilante y conciente de las tensiones epistemológicas presentes en la comprensión de los procesos educativos y sociales, especialmente en los procesos de inclusión/integración y de exclusión/segregación de personas con discapacidad al sistema educacional.

Tomando en cuenta lo anteriormente señalado, en este capítulo se abordarán los temas que permitan contextualizar y aportar a la comprensión y el entendimiento de la integración/inclusión de personas con discapacidad en la universidad, desde una perspectiva que facilite la interpretación y análisis del fenómeno.

I- SERIES CATEGORIALES: MODOS DE PENSAR Y ACTUAR (EN LA INCLUSIÓN)

Los procesos sociales, culturales y educativos son fenómenos paradigmáticamente complejos, en los cuales subyacen tipos de racionalidades y supuestos epistemológicos que requieren ser analizados y problematizados.

En esta lógica y con la finalidad de sustentar la mirada y el análisis de los fenómenos estudiados, a continuación se abordarán los planteamientos de Juan Ruz que a partir del reconocimiento de dos lógicas o racionalidades en permanente interacción, elabora dos series categoriales que representan dos modos de pensar y actuar en el mundo: *“La articulación de dos lógicas o series categoriales (...) es producto de una feliz coincidencia en el campo de la teoría, particularmente en el de la Filosofía. En ella participan tres grandes autores de nuestra época: Martín Heidegger, G.H. Von Wright y Jürgen Habermas”*. (Ruz, J y Bazán, D 1998:18)

El primero de los autores; Martín Heidegger (1995) plantea que todos y todas nos encontramos pobres de pensamiento; *“la falta de pensamiento es un huésped inquietante que en el mundo de hoy entra y sale de todas partes¹³”*. Sin embargo, el autor plantea que no es que el ser humano no piense, por el contrario, la esencia del ser humano es la capacidad de pensar *«espíritu y entendimiento»*, estando destinado y determinado para ello. La falta de pensamiento, planteada por el autor, hace alusión a una meditación reflexiva, la cuál se caracteriza por *“un pensar en pos del sentido que impera en todo cuanto es”¹⁴*.

¹³ Heidegger, M (1995): “Serenidad”. Discurso pronunciado el 30 de octubre en Mebrich. Ediciones del Serbal, Barcelona.

¹⁴ Ídem.

Esta situación se debe a que nos encontramos en tiempos en que huimos de pensar siendo esta la razón por la cual Heidegger afirma que el ser humano contemporáneo está pobre de pensamiento

Este autor, realiza una distinción entre dos modos de pensar: el pensar calculador y el pensar reflexivo. El pensar calculador (*das rechnende*) consiste en un tipo de pensamiento que parte de una intención calculada para lograr determinados fines: Según Heidegger "(...) *cuando planeamos, investigamos o montamos una empresa, contamos siempre con determinadas circunstancias. Esas circunstancias las tomamos en cuenta partiendo de la calculada intención hacia determinados fines. Operamos anticipadamente con determinados éxitos*"(Ruz, J y Bazán, D 1998:29)

Siguiendo la lógica planteada por Heidegger, la integración/inclusión de personas con discapacidad desde un tipo de pensamiento calculador correspondería a una estrategia educativa estipulada por un marco regulatorio impuesto, el cual debe implementarse e incluirse en las políticas institucionales con la finalidad de responder a las demandas legales, y a los compromisos institucionales respecto a estas demandas. De esta manera, la integración/inclusión dentro de este tipo de pensamiento se concebiría como una circunstancia que debe ser contemplada para lograr los fines que se espera de las universidades por parte del sistema social y político.

Por el contrario, el pensar reflexivo es un tipo de pensamiento que se caracteriza por una reflexión meditativa sobre el sentido de la existencia: "(...) *es un pensamiento que medita "sobre el sentido que impera en todo cuanto existe". La reflexión no requiere ser ejercida sobre lo más "elevado", puede detenerse en lo más próximo y trivial, pero exige un "mayor esfuerzo", un "adiestramiento más prolongado" y, además, "saber esperar" los frutos.*" (Ruz, J y Bazán, D 1998:18)

Dentro de este tipo de pensamiento, la integración/inclusión de personas con discapacidad se concebiría como un proceso complejo y dinámico el cual requiere de ser reflexionado. Todo ello, en consideración de que la integración/inclusión, en tanto fenómeno social, no es un proceso neutro, sino que más bien responde a ideologías y supuestos epistemológicos que requieren ser analizados y pensados desde una mirada reflexiva.

Junto con la distinción entre el pensar calculador y el pensar reflexivo propuesta por Heidegger, en las series categoriales, éstas se complementan con la distinción entre dos tipos de racionalidad: lo racional y lo razonable, planteada por G. H. Von Wright.

Von Wright, plantea que los últimos debates sobre los tipos de racionalidad que la ciencia representa, han demostrado que la racionalidad humana es multidimensional, y que éstas dimensiones pueden expresarse diferenciando entre lo racional y razonable, donde lo primero se encuentra orientado a fines y lo segundo a valores. De esta manera, el autor señala: *"(...) que la racionalidad está orientada hacia fines, en tanto que los juicios de razonabilidad, se orientan hacia valores, atañen a formas de vivir y a lo que es bueno o malo para el hombre"*. (Ruz, J y Bazán, D 1998:12)

Asimismo y siguiendo en la lógica de lo planteado por el autor, lo razonable que se orienta a valores tomando en cuenta lo que es bueno o malo para el ser humano, es también racional, sin embargo, lo exclusivamente racional no siempre es razonable. Es decir, una acción orientada a determinados fines no necesariamente constituye una acción que se oriente a valores.

En esta lógica y siguiendo los postulados de Von Wright, la integración/inclusión de personas con discapacidad, como proceso que tiene determinadas finalidades, es siempre un proceso racional. Sin embargo, puede constituirse como un proceso razonable si en la consecución de estos fines se incorporan dimensiones éticas y valóricas de base, que permitan orientar los fines de la integración/inclusión a transformaciones sociales de orden axiológico, sustentadas en la convivencia democrática, en la aceptación y en la legitimación de las diferencias y en los derechos humanos que toda persona tiene, independiente de su condición económica, racial, cultural, u otros.

Por último, y complementando las distinciones entre el pensar calculador y el pensar reflexivo, y la distinción entre lo racional y razonable, Ruz integra la distinción entre lo técnico y práctico planteadas por *Jürgen Habermas*.

Este autor establece una distinción entre tipos de saberes y actitudes frente al mundo: un saber técnico y un saber práctico, el primero se orienta hacia el dominio y control sobre una realidad objetivada, y el segundo se orienta a establecer y ampliar comprensiones intersubjetivas. De esta manera, el saber técnico: “(...) *ordena constantes tales como el rendimiento en el trabajo, las tácticas y las estrategias y el tipo de decisiones que son racionales en relación a fines*”. Por el contrario, el saber práctico: “*ordena constantes tales como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, etc. Los espacios de lo técnico y lo práctico se sujetan, pues, a dos lógicas distintas, una monológica y otra dialógica, respectivamente.* (Ruz, J y Bazán, D 1998:20)

Siguiendo con los planteamientos del autor, las distinciones entre un saber técnico y un saber práctico corresponden a dos tipos de

racionalidades que se orientan a fines distintos, lo que hace impensable esperar que ellas converjan de forma espontánea. En este sentido, la responsabilidad y el esfuerzo de correlacionar ambas racionalidades estarían puestos en las capacidades de los agentes sociales y políticos, en tanto puedan *“preparar una convergencia que inserte el progreso técnico en la democracia. Así, pues, somos los agentes sociales y políticos quienes estamos invitados a juzgar en términos prácticos sobre el desarrollo del saber técnico”*. (Ruz, J y Bazán, D 1998:20)

Tomando en cuenta la distinción hecha por Habermas, en la integración/inclusión de personas con discapacidad como proceso y fenómeno social, existirían lógicas o racionalidades que pueden analizarse en consideración a los fines que se le otorguen, las estrategias para conseguir los determinados fines, o las formas de comprender el fenómeno.

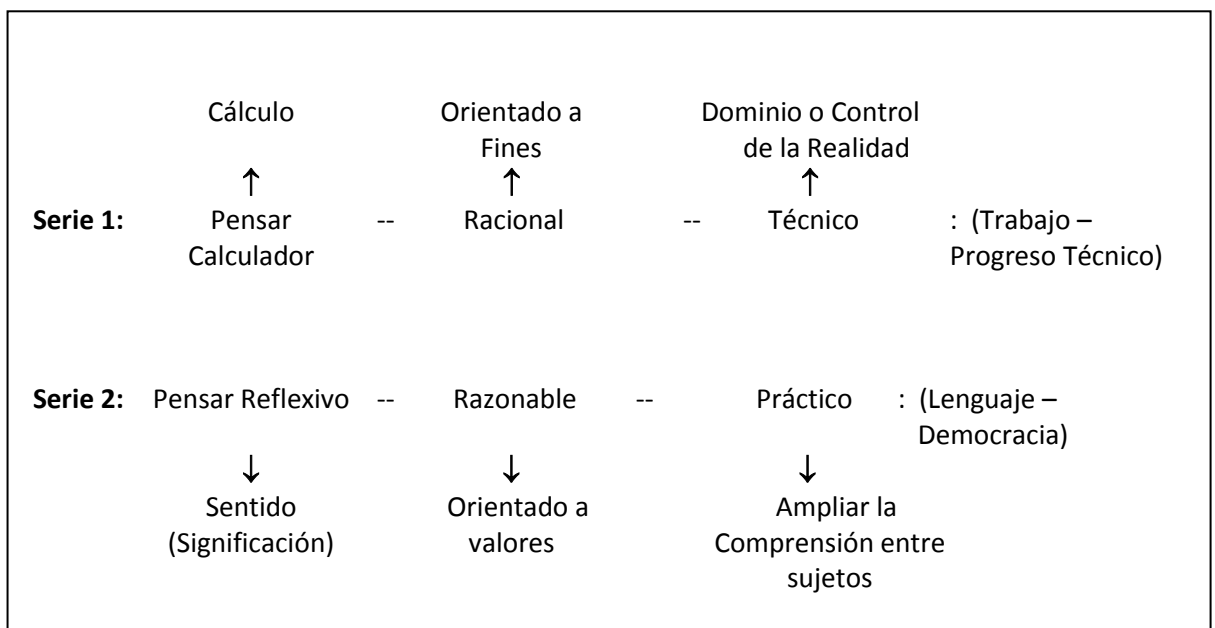
En este sentido, desde un saber técnico, la integración/inclusión puede visualizarse como un fenómeno neutral, que puede explicarse y ordenarse a partir de determinadas estrategias y/o formas de actuar diseñadas en base a la acumulación de conocimientos sobre la materia, sin que estos conocimientos sean reflexionados y, menos aun, contextualizados a la realidad particular de la institución en consideración a los requerimientos específicos de las personas que en ella conviven.

Por el contrario, desde la perspectiva del saber práctico, la integración/inclusión de personas con discapacidad puede ser concebida como un fenómeno complejo, en el cual conjugan dimensiones que lo hacen dinámico y contexto-dependiente y que, a su vez, requiere de un análisis y una reflexión sobre su historia y de los supuestos epistemológicos que lo constituyen. En esta lógica, las

estrategias se diseñan en consideración absoluta de la realidad particular en la que surge el fenómeno, y de acuerdo a las significaciones y comprensiones de los actores sociales y de las necesidades específicas que surgen de este análisis.

Los planteamientos de los tres autores referidos anteriormente, han sido organizados horizontalmente en dos series categoriales mayores. Es así como se conforman dos series categoriales ordenadas tomando en cuenta una forma de pensar, un tipo de racionalidad y una actitud determinada frente a las realidades, diferenciadas en la serie 1; del trabajo o progreso técnico, caracterizada por el pensar calculador, racional y técnico, y la serie 2, como serie del pensar reflexivo, razonable, práctico, caracterizado por el lenguaje, la comunicación y la democracia.

Asimismo, y como lo explican Ruz y Bazán (1998), estas dos series categoriales son distintas pero complementarias, representándose transversalmente del siguiente modo:



De esta manera, y según lo expresado por Ruz y Bazán “*Articuladas de este modo estas dos racionalidades conforman una trama de poderosas resonancias heurísticas. Permiten formular interrogantes no previstas, generar perspectivas, y orientar la búsqueda de respuestas y la creación propuestas. Ayudan a descubrir nuevas dimensiones de la realidad social y alcanzar renovadas interpretaciones*”. (Pág. 23)

Los aspectos teóricos recientemente desarrollados, ofrecen un marco conceptual que permitirá abordar el análisis de los procesos de integración/inclusión de personas con discapacidad considerando que en este proceso se conjugan racionalidades y dimensiones instrumentales/legales y éticas/valóricas en constante tensión, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

	Concepciones	Finalidades
Serie 1: Dimensión Instrumental/legal de la Integración.	<p>Proceso y fenómeno neutral, que puede explicarse y ordenarse a partir de determinadas estrategias y/o formas de actuar diseñadas en base a la acumulación de conocimientos sobre la materia.</p> <p>Estrategia educativa</p>	<p>Responder a las demandas legales y a los compromisos institucionales respecto a estas demandas.</p>

	estipulada por un marco regulatorio impuesto.	
Serie 2: Dimensión Ética/valórica de la Integración.	Proceso en el que se conjugan dimensiones que lo hacen dinámico y contexto-dependiente y que requiere de un análisis y una reflexión sobre su historia y de los supuestos epistemológicos que lo constituyen.	Transformación social de orden axiológico, sustentado en la convivencia democrática, en la aceptación y en la legitimación de las diferencias, y en los derechos humanos que toda persona tiene, independiente de su condición económica, racial, cultural u otras.

II- LAS RETÓRICAS QUE ENMASCARAN DIFERENTES MODELOS DE EXCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

Introducción

Para un determinado orden social, se generan políticas relacionales que se van estableciendo como verdades trascendentales que adquieren el estatus de inmutabilidad. Así, los binomios productividad/improductividad, eficiencia/ineficiencia y utilidad/inutilidad han sido usados como criterios transversales, a lo largo de la historia humana, para generar dos grandes categorías de poblaciones: los normales y los anormales.

Son estos los criterios que operan a la base de los procesos de inclusión/exclusión de las personas con discapacidad, y que se manifiestan de diferentes formas como argumentos que hacen válida las representaciones sociales que de ellos se tiene en algún momento de la historia.

Al respecto, podemos señalar que son cinco las grandes representaciones que se han construido y sostenido en torno a las personas con discapacidad: *monstruo*, *bizarro*, *representante divino*, *enfermo* y *sujeto de derechos*.

Aun cuando cada una de estas representaciones las podemos situar en algún momento determinado de la historia humana y sus correspondientes modelos de actuación política validaron para una época específica formas de operar a gran escala, sostenemos que estas aun coexisten en la memoria social y se manifiestan en

micropolíticas grupales y/o en dichos individuales que mantienen viva la distancia que con ellos se conserva. Respecto a ellos, todavía vivimos en el discurso que constriñe la mirada, la sensualidad y la amorosidad que surge de la experiencia de transformación en la integración con el otro-otro (alteridad), pues estamos en la propia cárcel de la palabra construida. Nos cuidamos tanto del otro dibujado, que descuidamos nuestro ser-siendo en convivencia emocional, por el confort en la razón socialmente sostenida.

Por lo anteriormente planteado, este capítulo tiene la finalidad de develar los modelos de actuación que se han construido sobre determinados discursos que representan de variadas maneras a las personas con discapacidad.

Para cumplir con tal finalidad, ordenamos el desarrollo de este capítulo en los modelos que se han levantado desde una cierta “hegemonía de la racionalidad instrumental”: *modelo de abandono y muerte; de muerte y exhibición; de protección y encierro; de institucionalización y rehabilitación; y el modelo de estigmatización e inclusión*. Estos modelos se sostienen a su vez en un paradigma positivista que construye discursos que representan y comprenden a las personas con discapacidad desde la negación de su existencia como ser humano. En efecto, el discurso mítico construye al monstruo, el discurso mítico-religioso al bizarro, el discurso religioso al representante divino, el discurso médico al enfermo y el discurso legal al sujeto jurídico. Discurso que despojan al humano de su humanidad singular.

A continuación presentamos un esquema que permite develar la relación saber/poder construida históricamente para mantener al margen a poblaciones humanas que no son consideradas como sujetos coexistentes. Es decir, como seres humanos en el existir y hacer existir, en una dialéctica ontológica que sólo es posibilitada en el

dialogo amoroso que se construye desde la aceptación plena. (Alarcón, 2013).

2. 1 El Modelo de Abandono y Muerte

El nacimiento de un sujeto con discapacidad, evidenciado en un cuerpo deforme, era considerado una desgracia para la comunidad. La “monstruosidad” se convierte en un signo maligno y “el monstruo”, que no es considerado ser humano, es exterminado por la propia progenitora antes del conocimiento del hecho por parte de la comunidad pues, de lo contrario, ella también quedaba marcada con el signo de la maldición. Así, inmediatamente a su nacimiento, era enterrado vivo para ocultar toda evidencia que pudiera ser de conocimiento de la comunidad. En otros casos, era arrojado a los animales salvajes para que fueran devorados como alimento.

Es en el mito donde encontramos las primeras explicaciones de la discapacidad y los argumentos para su exterminio. El “monstruo” –al no tener el estatus de ser humano- era una abominación necesaria de ser eliminada, pues no se le podía categorizar dentro de alguna especie conocida; no era un ser humano, pero tampoco era un animal; por lo tanto, en nada podía colaborar con la comunidad; no siendo útil a la comunidad, era necesario exterminarlo.

Posteriormente, las explicaciones míticas fueron dando cuerpo a explicaciones religiosas, pero se mantuvo la acción de exterminio de “los monstruos” porque ellos representaban un castigo de los dioses.

Nuestra herencia cultural de occidente podemos situarla en dos grandes tradiciones de la historia antigua: greco-romana y judeo-cristiana. Son ellas las que guían nuestros pasos y, a la vez, no

permiten mirar más allá del horizonte epistémico que configura subjetividad (u objetividad que nos es inmanente).

En las ciudades de la historia antigua, todo ciudadano pertenecía al Estado y este obligaba a los hombres a prestar servicios militares por casi toda una vida como en Roma, o por toda la vida, como en el caso de Esparta y Atenas. *“Dentro de este contexto, el estado tenía la facultad de evitar que sus ciudadanos fuesen deformes o contrahechos, ya que en esos casos no serían provechosos a las necesidades de la comunidad”* (Palacios, 2008: 40).

El argumento utilizado para la eliminación de los sujetos nacidos con discapacidad, se sostenía en la creencia religiosa que los suponía un castigo de los dioses; se marcaba sí una diferencia con las personas que adquirirían una condición de discapacidad por heridas de guerra, quienes recibían una pensión, como en el caso de Atenas. Así, por un lado, en el caso del nacimiento de un niño o niña con discapacidad, se practicaba el infanticidio y por otro lado, un ciudadano que adquiriría la condición de persona con discapacidad, como consecuencia de prestar servicios militares, era apoyado económicamente; en ambos casos podemos deducir el sentido utilitarista que mueve a la acción en una y otra situación: el que no será útil socialmente y el que fue útil a la sociedad.

En Esparta, ciudad que cultivó por excelencia la fuerza física y la agresividad de los hombres *“la decisión de permitir vivir al recién nacido se encontraba reservada a los miembros más ancianos de la tribu a la que pertenecía el padre. El niño que parecía débil o deforme podía ser abandonado en las cercanías del Monte Taigeto”* (Palacios, 2008: 42).

Esta práctica infanticida del pueblo espartano obedecía, más que a motivos religiosos, a la purificación de la raza por motivos militares¹⁵.

En Atenas también se practicaba el infanticidio, pero de una manera indirecta. Posterior al nacimiento de un niño o niña con discapacidad congénita evidente, era expuesto en un recipiente de greda fuera de la ciudad, entonces era devorado por animales salvajes o moría de hambre (en el menor de los casos, alguien lo recogía para “quedárselo”). Esta práctica, que también se sostenía por la obsesión de la perfección y belleza corporal de los griegos, era acompañada por otro argumento relacionado con la improductividad de un sujeto con discapacidad; por lo tanto, también existían razones económicas.

En todo el mundo griego antiguo, estos ideales de perfección, salud y belleza física –modelados por los dioses- más las razones de utilidad, eficiencia y productividad, hicieron que los sujetos que sobrevivían a las prácticas de infanticidio (o fueran “detectados” muy posteriormente a su nacimiento dado que su discapacidad no era evidente o en los casos que fuera adquirida con el correr de los años) no tuvieran un rol preponderante o valorizado por la sociedad; eran sujetos marginales.

Estas creencias, de carácter político-religioso, también eran sostenidas por algunos pensadores de la época.

Sócrates afirmaba que la crianza de un niño con discapacidad (defectuoso para él) era un acto irresponsable.

¹⁵ Este argumento queda muy bien expuesto en la película 300 (2007) cuyo director fue Zack Snyder . En esta película se da un dialogo entre el Rey Leonidas y Efiates (que es representado por un sujeto jorobado y deforme. Dice así: *“Tu padre debió haberte dicho cómo funciona nuestra formación. Peleamos como una sola e impenetrable unidad. Esa es la fuente de nuestra fuerza. Cada espartano protege al hombre a su izquierda del muslo al cuello con su escudo. Un solo punto débil y la formación se hace añicos. Del muslo al cuello, Efiates. Lo siento, mi amigo. Pero no todos nacemos para ser soldados”*.

Por otra parte, Platón (1998) sugería eliminar a los recién nacidos en condiciones de “deformidad”:

“Digo, pues, que ya ha sido sentado el principio de que los mejores de cada sexo deben unirse con los mejores con los mejores con tanta frecuencia, y los inferiores con los inferiores tan rara vez, como sea posible; y que es preciso criar a los vástagos del primer tipo de unión, pero no del segundo, si la estirpe se ha de mantener en condiciones optimas (...) los vástagos de los inferiores, o de los superiores cuando hayan nacido deformes, serán rechazados.”(pág., 28).

En esta misma línea dogmática, podemos leer en el texto Política –de Aristóteles- una enfática sentencia:

“Para distinguir los hijos que es preciso abandonar de los que hay que educar, convendrá que la ley prohíba que se cuide en manera alguna a los que nazcan deformes (...)”¹⁶

Estas tradiciones griegas se mantuvieron en la República de Roma en lo que se llamó *patria potestad*. En Roma –como en Grecia- todo aquel que no se considerara adulto, era propiedad de este y la comunidad; por lo tanto, podían hacer con ellos lo que quisiesen. Esta atribución, sumada a un Imperio en constantes guerras, aumentó la práctica del infanticidio por la situación de miseria en la que se vivía, pero, además comienza a surgir una nueva práctica desde la necesidad económica: el mutilar a los niños y niñas para usarlos como mendigos.

Gradualmente la práctica del infanticidio fue disminuyendo hasta que *“hacia el siglo II d. C., en Roma la práctica del infanticidio disminuía*

¹⁶ Esta sentencia la podemos encontrar en el Libro 4, Capítulo XIV. La edición completa de Política de Aristóteles se puede consultar en: http://www.laeditorialvirtual.com.ar/pages/Aristoteles_LaPolitica/Aristoteles_LaPolitica_000.htm (16-10-2013)

hasta ser abolida. Adriano (117-138 d.C.) condenó al exilio a un padre que había matado a su hijo y procuró que los padres cuidasen de sus hijos en lugar de exponerlos a sufrimientos” (Scheerenberger, 1984: 26).

2.2 El Modelo de Muerte y Exhibición

Como consecuencia de la abolición del infanticidio, la presencia de personas con discapacidad fue aumentando en la población. Su subsistencia se hacía difícil por lo que se buscó alguna forma de vivir.

Las personas con discapacidad fueron vendidas como esclavos para familias adineradas. Estas familias los usaron para tareas menores y degradantes pero, además fueron objeto de diversión, burla y castigos. Scheerenberger (1984) nos señala: *“Parece que ninguna familia distinguida era completa sin una abundante servidumbre de enanos, mudos, jorobados; quienes tenían la función principal de ser degradados y humillados a fin de proveer entretenimiento en fiestas, cenas u otro tipo de ocasiones festivas” (pág., 26).*

El morbo por lo bizarro exponía a la persona con discapacidad a constantes situaciones de exhibición degradante, pruebas humillantes y tratamientos crueles que muchas veces acababan en asesinato de aquel sujeto rebajado a una condición de animalidad. El desprecio por el cuerpo deforme era la constante en el trato que recibía todo sujeto que se alejara de la herencia cultural del ideal de belleza física modelizada por los dioses griegos.

Sólo, en parte, algunas personas con discapacidad llegaron a ocupar puestos ciudadanos de importancia, que más bien estaban determinados por la posición social de la familia. Una familia adinerada podía resguardar para la persona con discapacidad alguna tarea u

oficio valorado socialmente, pero las más de las veces se les usaban como esclavos para el negocio de la mendicidad o para la exhibición en “circos de fenómenos”. Para uno u otro caso, incluso se llegó a la mutilación y/o deformación de los cuerpos para causar mayor impacto en aquellos que buscaban (y disfrutaban) de este juego morboso que hacía de las personas con discapacidad objetos de lástima, de burla o diversión.

2.3 El Modelo de Protección y Encierro

Lentamente, pero en forma creciente, el cristianismo fue influyendo en la cultura romana hasta lograr una hibridez de creencias que dio un giro teológico en la explicación de la discapacidad; este acontecimiento, sumado a la tradición de la metafísica aristotélica, hizo que se aceptara con resignación la condición inmodificable de los sujetos con discapacidad.

Como nos señala Agustina Palacios (2008):

“La característica principal presente en este submodelo es la exclusión, ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlos objetos de compasión, o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o la advertencia de un peligro inminente. Es decir, que –ya sea por menosprecio ya sea por miedo-, la exclusión parece ser la mejor solución y la respuesta social que genera mayor tranquilidad” (pág., 54).

La influencia cristiana gatilló, en un comienzo, acciones de protección hacia la persona con discapacidad; esta protección estaba movilizadada por la emoción de misericordia que proclamaba Jesús y sus seguidores, dado que en ellos existía una acción preferencial por los

pobres, los enfermos, los niños, los ancianos y las personas con discapacidad evidente. En el Nuevo Testamento podemos leer:

“Le acercaron entonces un endemoniado ciego y mudo; él lo curó y el mudo hablaba y veía. Toda la multitud decía asombrada:

-¿No será este el Hijo de David?” (Mateo, 12: 22-23).

En este texto podemos observar que la discapacidad era explicada como una enfermedad.

En el Evangelio según San Juan, podemos observar que la discapacidad era explicada como un castigo divino.

“El invalido le contestó:

-Señor, no tengo a nadie que me meta en la piscina cuando se remueve el agua; para cuando llego yo, otro se me ha adelantado.

Jesús le dijo:

-Levántate, carga con tú camilla y echa a andar.

Al momento el hombre recobró la salud, cargó con su camilla y echó a andar.” (Juan, 5: 7-9)

“Más tarde lo encontró Jesús en el templo y le dijo:

-Como ves, estás sano; no vuelvas a pecar, no sea que te ocurra algo peor.” (Juan, 5: 14).

En estas descripciones podemos observar que la discapacidad es vista como un enfermedad que no tiene cura (de ahí la sorpresa de la gente al ver que Jesús los sanaba), y a la vez, la causa es el pecado, por lo tanto su origen está puesto en la maldad.

Estos hechos marcaban la dicotomía del bien y del mal; en la bondad de Dios al liberar a la persona con discapacidad de la posesión demoniaca, la Iglesia fue aprovechando esta condición para ganar mayores adeptos. Así, los “necesitados” permitían testimoniar la

caridad de la Iglesia y la misericordia de Dios, como lo podemos observar en el Evangelio según San Juan (Juan, 9: 1-4):

“Al pasar vio Jesús a un hombre ciego de nacimiento. Sus discípulos le preguntaron:

-Maestro, ¿quién tuvo la culpa de que naciera ciego, él o sus padres?

Jesús contestó:

-Ni él ni sus padres. Está ciego para que se manifiesten en él las obras de Dios.”

De este modo, las personas con discapacidad fueron usadas para la apertura del negocio de la caridad; la misericordia de Dios se fue transformando en la lástima social y con ello, la mendicidad se fue institucionalizando como una posibilidad de lucro. Como nos señala Palacios (2008) *“...un Concilio celebrado en Rouen en el siglo VIII convocó a las mujeres que dieran a luz hijos en secreto a que los dejaran en la iglesia, donde serían atendidos. A partir de esta medida, se fueron creando numerosos asilos y orfanatos a los que iban a parar muchos niños y niñas con discapacidad, considerados inocentes hijos del Señor”*. (pág. 59).

La salvación de los buenos estaba dada por la cantidad de limosna que daban los ricos -por mediación de la Iglesia- a los pobres.

De lo anterior, no nos podemos sorprender dado el rol que cumplió la Iglesia durante toda la Edad Media, de socializar subrepticamente la programación metafísica de la hibridez Greco-Cristiana. Un modo de gobernar a los “corderos” en la promesa del más allá: el Cielo para los buenos, el Infierno para los malos. Un Cielo para los buenos, verdaderos, bellos y puros. Un Infierno para los malos, falsos, feos e impuros.

En el Anticristo, Nietzsche (2003) lo expresa de forma elocuente:

“Si se sitúa el centro de gravedad de la vida no en la vida, sino en el ‘más allá’ - en la nada- se despoja la vida de gravedad. La gran mentira de la inmortalidad de la persona destruye toda razón, toda naturalidad, en el instinto (...)” (pág. 54).

Estas concepciones, sumadas a las crecientes pandemias que hicieron estragos en la Europa del siglo XII, fueron tornando a las personas con discapacidad en lacra social. La pobreza, la mendicidad y la peste se fueron encarnando como una sola cosa en los cuerpos deformes de aquellos poseídos por el mal.

Se acrecentó la relación entre enfermedad y pobreza y el miedo a la posibilidad de contagio en el contacto con una persona con discapacidad; la mendicidad se fue asociando a indeseabilidad, y la indeseabilidad en maldad. Con ello, el Clero no tardó en asociarla a pecado y, más aun, a representaciones demoniacas. Para validar la práctica de protección y posterior encierro, se contaba con el diagnóstico médico y sacerdotal, pero siempre bajo una racionalidad teológica dado que las personas con discapacidad eran concebidas como fruto del pecado y/o representantes del demonio.

La compasión se transformó en lástima y la lástima en culpa. Se les debe aniquilar o se les debe encerrar. La protección ya no es para ellos, sino para la comunidad.

2.4 El Modelo de Institucionalización y Rehabilitación

Hace años Foucault anunciaba que los cambios de eufemismos -que en el caso de las personas con discapacidad pasan de ser monstruos, demonios, bizarros a enfermos, trastornados, deficientes- y las

relaciones que con ellos se devienen, están absolutamente ligados a los nuevos mecanismos y tecnologías de poder. Según Foucault, a partir del siglo XVIII se comienza a llevar a cabo un proceso general de normalización social, política y técnica que tiene efectos en todos los ámbitos relacionales y estructurales de la sociedad; por ellos entiéndase la educación, la familia, las instituciones gubernamentales, entre otras.

“El siglo XVIII descubrió esa cosa capital: que el poder no se ejerce simplemente sobre los individuos entendidos como sujetos-súbditos, se ejerce el poder en la población. No quiere decir simplemente un grupo humano numeroso, quiere decir un grupo de seres vivos que son atravesados, comandados, regidos, por procesos de leyes biológicas. Una población tiene una curva etaria, una pirámide etaria, tiene una morbilidad, tiene un estado de salud; una población puede perecer o, al contrario, puede desarrollarse”. (Foucault, 1976)¹⁷

En este contexto, el poder emerge con nuevas políticas de significaciones que implican nuevas formas de comprender, representar, conocer y nombrar la normalidad y la anormalidad y, con ello, nuevas formas de significar a las personas con discapacidad.

En estas nuevas políticas de significaciones, comienzan a trasladarse los espacios y territorios de lo que se ha conceptualizado y representado como personas con discapacidad. Ya no bastaría con exterminarlas, con clasificarlas, con corregirlas, con excluirlas ni con segregarlas sino, por el contrario, se trata de una “anormalidad” que hay que observarla, intervenirla, incluirla, y sobre todo, conocerla. En

¹⁷ Foucault, M (1976): “Las Redes del Poder”. Texto de la conferencia pronunciada en 1976 en Brasil. Publicada en la revista anarquista *Barbarie*, N-º 4 y 5, (1981-2), San Salvador de Bahía, Brasil. Disponible en <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/fe190d/texto05.htm>

este sentido, se hace alusión a “(...) *un poder que no actúa por la separación en grandes masas confusas, sino por distribución según individualidades diferenciales. Un poder que no está ligado al desconocimiento sino, al contrario, a toda una serie de mecanismos que aseguran la formación, la inversión, la acumulación y el crecimiento del saber.*” Foucault (2001:55)

Dentro de estas plataformas sociopolíticas, los nuevos discursos y prácticas se hacen necesarios, especialmente, desde el surgimiento de los aparatos disciplinares. A partir de ellos, la clasificación de la anormalidad ha adoptado diferentes criterios y nombres para identificar poblaciones, dentro de los que se distinguen aquellos ligados al área de la medicina: enfermos, perturbados, locos, entre otros; en la educación: deficientes, especiales, con dificultades de aprendizaje, etcétera; y en las ciencias jurídicas: antisociales, inadaptados u otros. Con ello, en palabras de Foucault (2001): (...)” *el poder se esparció y atravesó a los individuos en la forma de "disciplinas", o también de "tecnologías del cuerpo y del comportamiento" que moldeaban al hombre de acuerdo con el ritmo del sistema*” (pág. 55).

En definitiva, con el surgimiento de los aparatos disciplinares, surgen procesos de normalización que conllevan procesos de inclusión y formación del saber, cuya principal consecuencia es la unión de diferentes disciplinas que permitieron la construcción de criterios de clasificación, de conceptualización y, por sobre todo, la construcción de poblaciones de individuos. Así, el anterior encierro -práctica utilizada para las personas con discapacidad- se fue sofisticando cada vez más, especialmente cuando surgen los argumentos científicos. Es bajo el nombre de la ciencia donde el encierro se transforma en institucionalización.

Lo anterior permitió la creación de espacios (instituciones) para poblaciones de personas con discapacidad, a cargos de especialistas expertos en dichas poblaciones. Estos especialistas provienen de diferentes disciplinas, pero principalmente se encuentra la medicina y la psicología, como los aparatos disciplinares que sustentarán los conocimientos y las prácticas dirigidas hacia las personas con discapacidad.

En tal sentido, la medicina y la psicología comienzan a generar conocimientos que lograrán explicar la discapacidad como enfermedad y no como condición monstruosa o demoníaca, configurando nuevas prácticas asociadas al binomio salud/enfermedad como otra forma de mantener el binomio normalidad/anormalidad. Como lo explica Aguado (1995), *“la consideración del trastorno y de las deficiencias mentales como enfermedades y no como posesión diabólica, da paso a su tratamiento. Y los perturbados y deficientes son tratados como pacientes y no como endemoniados”* (pág.86).

Así, se comienzan a configurar nuevas explicaciones, nuevos argumentos que, a su vez, crearán subconjuntos de poblaciones (personas con deficiencia mental, con deficiencia física, con deficiencia auditiva, entre otras) categorizadas bajo especializados métodos diagnósticos, con lo cual se comienzan a crear instituciones para cada subconjuntos de poblaciones (institutos para personas sordas, hospitales psiquiátricos, escuelas especiales para tipos de discapacidad,) donde cada espacio (institución) contará con especialistas cada vez más expertos en dichas poblaciones que construirán variadas prácticas asociadas a la idea de tratamiento, curación y rehabilitación.

A lo anterior Aguado (1995) denomina como el auge del modelo organicista y biologicista, en el cuál el ser humano es analizado desde

una lógica biologicista y psicofisiológica. Lógicas que también estarán presenten -incluso hasta hoy- en la educación para la población de personas con discapacidad. Bajo este modelo, la explicación de la discapacidad como enfermedad que implica daño o deficiencia a nivel orgánico y/o genético cuya etiología es por alteraciones en el desarrollo pre y post natal, consolida a la medicina como disciplina que configurará las formas de tratamiento y “curación” para cada tipo de discapacidad.

La idea de la rehabilitación toma fuerza posterior a las guerras mundiales. Como es sabido, con las dos guerras mundiales un importante porcentaje de personas se incorporó a la población con discapacidad, con ello se amplió la etiología (anteriormente atribuida a los procesos de desarrollo pre y post natal) incorporándose el concepto de rehabilitación, el cual repercute en el surgimiento de nuevas formas de intervención: *“La II Guerra Mundial también trae consigo, concretamente, el nacimiento del movimiento rehabilitador y de la psicología de la rehabilitación y su expansión a otros campos. Sus objetivos iniciales son claros: la recuperación físico-somática y funcional”* (Aguado, 1995: 35).

En el movimiento rehabilitador, la mirada continúa centrada en las deficiencias de las personas y en sus posibilidades de recuperación por medio de terapias y tratamientos médicos. Consecuente con ello, las intervenciones se continúan planteando desde el área de la salud, cuya racionalidad de base está orientada a fines rehabilitadores de déficit, defectos, anormalidades. En esta lógica, la discapacidad es conceptualizada y representada desde la deficiencia y centrada en la persona independiente de su contexto social y cultural.

En este escenario, la vida de las personas con discapacidad tiene un nuevo sentido -por cierto impuesto- la rehabilitación, como una

tecnología de normalización. La rehabilitación, como lo explica Palacios (2008) “(...) *será perseguida a través de ciertas herramientas, entre las que se destacan la intervención estatal en lo relativo a la asistencia pública, el trabajo protegido, la educación especial, y los tratamientos médicos y aplicación de avances científicos*”(pag. 81).

La promesa de la rehabilitación es la promesa de la normalización, de ajustarse lo más posible a la normalidad. Ello permitiría tener un rol social, aportar a la sociedad, siendo uno de los principales dispositivos creados para dicha labor; la educación especial como disciplina y las escuelas especiales como instituciones.

La promesa de normalizarse puede verse ejemplificada por uno de los hitos de la educación especial, como lo es el nacimiento de la sordomudística de la mano de Pedro Ponce de León, quien la define y explica de la siguiente manera: “*Doctrina para los mudos—sordos, (...) un método práctico y efectivo de instrucción a través de técnicas de aprendizaje oral, lectura labial y pronunciación.* (Palacios, 2008: 83).

Tal como se puede apreciar, la educación para personas con discapacidad auditiva desde sus inicios es concebida desde la negación y la necesidad de normalizarlos. Ello también ocurre con la intervención médico-educativa en general de las personas con discapacidad.

Así, la institucionalización y sus fines rehabilitadores adoptan la normalización como objetivo, cuyo sustento es la mirada centrada en los defectos, en los déficit, en la subestimación de las personas con discapacidad que trae consigo el asistencialismo, la perpetuación de la lástima y la caridad. Pues, aun cuando la mirada y acción social se traslada desde comprensiones religiosas a comprensiones científicas, en este modelo se mantienen sofisticadas y complejas formas de

reproducir la idea de que la discapacidad es la manifestación de la anormalidad.

2.5 El Modelo de Estigmatización e Inclusión

La desinstitucionalización tiene la gran promesa de la normalización. Promesa que provocó -y sigue provocando- gran revuelo, al mismo tiempo que expectativas. Comienzan a tomar fuerzas discursos y conceptos tales como el de integración, la igualdad de oportunidades, la equidad, la inclusión, la atención a la diversidad. Discursos que emergen de diferentes ámbitos sociopolíticos y actores, que provocan discusiones, análisis y reflexiones en la comprensión de la discapacidad.

La desinstitucionalización necesariamente implicó replantear los enfoques disciplinares, los espacios y territorios, los especialistas y sus eruditos conocimientos, entrando todos los elementos vinculados al trabajo con las personas con discapacidad en tela de juicio. Se suman experiencias de integración que, al mismo tiempo de ser novedosas, ponen en evidencia la posibilidad de coexistencia, al menos, en el sistema educativo.

Muchos de los discursos, conceptos e ideas fueron tomados por otro lenguaje; el lenguaje jurídico. Comienzan las declaraciones universales, las leyes y los decretos a materializar la comprensión de que las personas con discapacidad son sujetos de derecho. De la mano aparece la legalidad y la necesidad de “hacer cumplir” al sistema social con los compromisos asumidos por los Estados en relación a los derechos de las personas con discapacidad, que por lo demás han sido históricamente negados, pues se ha negado su condición de seres humanos.

Justamente cuando el lenguaje jurídico reguló las formas, los espacios, los territorios y los conocimientos, comienza nuevamente la necesidad de poner el acento en las poblaciones y subcategorías de poblaciones que serán beneficiarios de los derechos, es decir toma fuerza saber detalladamente quienes son “ellos” y diferenciarlos bien de “nosotros”, generando la tramposa inclusión-excluyente, donde “ellos” son los incluidos en el mundo del “nosotros”.

En efecto, la comprensión de las personas con discapacidad como sujetos de derecho trae consigo la trampa de la tecnificación y cosificación. Aquí la condición que otorga el derecho no es sólo su condición de persona, sino más bien, su condición de “con” una serie de características que es preciso conocer, evaluar y claramente identificar. Es decir, con las marcas que lo hacen pertenecer a las categorías de anormalidad que deben ser incluidas, pero al mismo, en el mismo tiempo, deben diferenciarse de la normalidad (exclusión).

Dicha identificación se hace con los mismos conocimientos y técnicas históricas en el trabajo con personas con discapacidad. Son las mismas técnicas y procesos heredados de la medicina: el proceso diagnóstico y la serie de aplicación de pruebas y test que permiten identificar todo lo que un sujeto no logra hacer o no es. Estos procesos e instrumentos le darán su categoría diagnóstica que lo hace portador de una serie de marcas, de estigmas. Tal como lo explica Planella (2006): *“Esta categorización de la persona hace que dejemos de “sustantivarla” y pasamos a “adjetivarla”. Aquello que la caracteriza no es su atributo de persona (sustantivo) sino su adjetivo estigmatizador (discapacidad, defecto, etc.)”* (pág. 76).

Esta estigmatización niega singularidades y perpetúa la existencia de poblaciones, la construcción de grupos de personas con marcas

generalizables a todos y cada integrante de la categoría. Así, nuevamente las tecnologías y aparatos disciplinares continúan produciendo técnicas y herramientas homogeneizantes, reproduciendo la mirada centrada en los estigmas, detallando cada marca y, con ello, cosificando nuevamente a las personas con discapacidad. Esta cosificación, ahora, desde nuevos discursos, cuyos conceptos parecen corresponderse a una ética responsable con el otro, con la alteridad, no son más que el mantenimiento de la cosificación petrificante de las personas con discapacidad.

La pregunta y las miradas siguen estando puesta en “ellos”, los otros: ¿Cómo aprenden?, ¿cómo es su lenguaje?, ¿cómo se comportan?, etcétera, y bajo el discurso de la inclusión se abren las puertas a los espacios y territorios colonizados por la normalidad, pero no es una apertura incondicional, ingenua.

Es una apertura que está condicionada por los atributos, que a priori establecen formas de trabajo, pone las reglas y los tiempos. Espacios y territorios que mantienen intactos las formas colectivas de representarse a las personas con discapacidad, pues se mantienen los estigmas y las generalizaciones que construyen y reconstruyen los estereotipos.

La inclusión materializada a partir del mantenimiento de los estigmas y de la construcción de categorías y subcategorías de personas, se transforma en una sofisticada forma de exclusión, en una tecnificación de procesos que son en sí mismos relacionales, como lo es el hecho de estar y ser juntos. En palabras de Skliar *“No se trata de proclamar políticas de acceso universal a las instituciones, la entrada irrestricta de todas las personas con discapacidad a las escuelas, sino a la vez, al mismo tiempo, en el mismo tiempo, crear un pensamiento y una*

sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos, el para qué del estar juntos, la concepción del estar juntos”¹⁸.

La inclusión así pensada y materializada, viene a conformar una suerte de cinismo social, con el que se juega a una pseudo valoración, a un respeto por la norma que sostiene un discurso diferenciador, que en nada curva, quiebra o inquieta las formas, ahora solapadas, de la más aberrante de las exclusiones: estar juntos, pero separados para no ser tocados, no ser conmovidos, no ser alterados por ese otro “que lleva las marcas de la indeseabilidad”. Es cambiar para no cambiar.

2.6 A Modo de Síntesis.

Hacer mención a los modelos de comprensión y actuación hacia las personas con discapacidad, es hacer mención a una historia de sistemas de pensamientos que operan a partir de construcciones lingüísticas y discursivas de poder. Un poder que ha sido materializado de diferentes formas, con diferentes argumentos, con diferentes creencias, pero que mantienen intacta una misma génesis: la normalidad como centro que permite definir la periferia. A su vez, esta periferia se ha construido con diversos rostros y nombres, que mantienen intactas las marcas de la aberración.

Así, en la periferia, en el espacio de las marcas de lo indeseable, de lo imperfecto, se construyó la “población” de personas con discapacidad. Personas que históricamente han sufrido las consecuencias de un modelo de pensamiento que los estigmatiza, que los excluye y los constriñe a formas de entender la vida, normas, valores, lenguajes, cuerpos y racionalidades dentro de la programación de la metafísica

¹⁸ Skliar, C(s/f): De la razón jurídica a la pasión ética – a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Pág. 6.
Ponencia disponible en:
www.institutosadop.edu.ar/file.../Ponencia_de_Carlos_Skliar.pdf

platónica y aristotélica que no da cabida a la dialéctica transformadora y mutable. Decidimos, pensamos, y sentimos por ellos, negándolos y objetivándolos, al más puro estilo Cartesiano. Lo anterior, bajo diferentes construcciones discursivas; sin embargo, y como dice Tadeu da Silva: (...)”*ese discurso, así construido, no afecta sólo a las personas con deficiencia: regula también las vidas de las personas consideradas normales. Deficiencia y normalidad, forman parte de un mismo sistema de representaciones y significaciones políticas; forman parte de una misma matriz de poder*”¹⁹.

Es por ello que precisamos que los discursos y las prácticas inventadas y reinventadas hacia y para las personas con discapacidad, no pueden analizarse sin tomar en cuenta su relación con el poder, pues responden a construcciones discursivas de dominación y sometimiento. En efecto, compartimos con Skliar (2003) que “*la diferencia más allá de ser un hecho biológico con características particulares es un problema epistemológico*” (pág. 62). Problema epistemológico que supone una estructura de significaciones enmarcadas en el poder de la cultura dominante que se arroga la palabra, el contenido y la acción que denota “normalidad”.

Normalidad que históricamente no vuelca la mirada a sí misma; normalidad que se reinventa a sí misma en la medida que inventa a *Otros* que ocuparán el espacio periférico de las marcas de la indeseabilidad; normalidad que en cada *Otro* estigmatizado reafirma su omnipotencia y omnipresencia; normalidad que entre más marcas les adjudica a los *Otros*, para construirlos y reproducirlos, acrecienta su saber y, con ello, su poder.

¹⁹ Citado en Skliar (s/f): La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. Disponible en : [alteridad.skliar.rtf - yimg.com](http://alteridad.skliar.rtf-yimg.com) (25-11-2013)

Así, se mantienen los procesos de exclusión y dominación. Bajo nuevos discursos, con nuevas palabras pero con la misma promesa de siempre: normalizarse.

Un orden socio-político de poderío que implica -para un grupo humano- posicionarse del centro, que busca el centro, que levanta el centro del atalaya para construir una nueva forma de exclusión, abriendo las puertas de la inclusión. Sin embargo, abrir esas puertas hacia el centro significa al mismo tiempo construir nuevas fronteras, nuevas delimitaciones para distinguir a los estigmatizados como caricaturas humanas de una sociedad escindida, fragmentada; retazo de humanidad que poco a poco se desintegra en la mirada que niega, distorsiona y mata.

III- DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO EDUCACIONAL.

Introducción

El concepto de integración educacional de personas con y sin discapacidad es polisémico y no está exento de polémicas en torno a su comprensión y –por ende- a su materialización. Así, la integración comúnmente se vincula a la idea de una estrategia y/o un proyecto para que las personas con discapacidad puedan acceder a las denominadas escuelas regulares o a las instituciones regulares de enseñanza en los distintos niveles educativos.

En este apartado partiremos de la premisa que la integración es un movimiento social y filosófico que surge a partir del cuestionamiento de la hegemonía de la normalidad y de la construcción de territorios y espacios para distintas clases de seres humanos, definidas desde el centro: desde la normalidad.

En tal sentido, durante este capítulo abordaremos la integración no desde su operacionalización a partir de leyes y decretos que imponen al sistema educativo a cumplir con acuerdos universales anclados en los derechos humanos y en los derechos de las personas con discapacidad en forma específica. Por el contrario, deseamos abordar la *integración como una corriente de pensamiento*, como un movimiento filosófico que se origina desde la reflexión analítica y ética de los sistemas de pensamiento que han permitido la construcción de poblaciones (clases de seres humanos) y todo lo que ello conlleva en torno a la definición de roles sociales, ocupación de territorios, conformación de espacios, entre tantos otros elementos que constituyen la creación y recreación de la anormalidad.

3.1 El Movimiento de Integración Educacional

La integración de personas con discapacidad se origina como un movimiento social y filosófico que tiene como finalidad equiparar las oportunidades educativas, laborales y sociales de todas las personas. En este sentido, la integración se sustenta en una reflexión crítica en torno al fenómeno de la discapacidad y de la construcción de espacios y saberes específicos para las personas que presentan dicha condición. Lo anterior, desde el entendimiento que la discapacidad es una construcción sociopolítica que ha permitido clasificar a un grupo de seres humanos.

En efecto, desde sus orígenes el movimiento de integración plantea la necesidad de cambiar la mirada y la representación hacia la discapacidad entendiéndola y definiéndola como un fenómeno que se da en la interacción del sujeto con el medio, y no como un “problema” o una condición que es exclusiva de una persona.

En este contexto, a partir de la década de los 60 nace el movimiento de integración de personas con y sin discapacidad, principalmente enfocado al sistema educativo. Como lo explica Marchesi (2004): *“a partir de los años sesenta se produce un movimiento de enorme fuerza, impulsado desde ámbitos sociales diversos, que va a provocar profundas transformaciones en el campo de la educación especial”* (pág. 25). Según este autor, la transformación que trae consigo el movimiento de integración de personas con y sin discapacidad en el sistema educativo es el resultado de diez principales factores que se resumen a continuación:

Una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia: Este factor hace referencia al cambio en la comprensión de

la deficiencia, anteriormente atribuida a factores orgánicos y genéticos que producían una mirada centrada en la persona independiente de su contexto social, cultural, educativo, entre otros factores que influyen en el desarrollo humano. La nueva concepción sitúa la mirada en la relación entre el sujeto con discapacidad y su medio, entendiendo que existen factores externos a la persona que influyen en su desarrollo y en su aprendizaje.

Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales: Este factor hace referencia a los nuevos postulados sobre la relación entre el desarrollo y el aprendizaje anteriormente comprendido como una relación vertical, en la cual el nivel de desarrollo de una persona determinaba sus posibilidades de aprendizaje. Hoy en cambio, principalmente a partir de las corrientes constructivistas, se entiende que el desarrollo y el aprendizaje son procesos que se encuentran interrelacionados.

La revisión de la evaluación psicométrica: Este factor hace referencia al cuestionamiento del uso de las pruebas psicométricas para determinar la capacidad de los alumnos/as, principalmente por su efecto clasificador y estigmatizador de las posibilidades de desarrollo y aprendizajes de éstos. En este sentido, y coherente con los nuevos postulados sobre la influencia de la educación en el desarrollo de las personas, *“se destaca las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y se otorga a las escuelas un papel más influyente para producir cambios positivos. Nuevas formas de evaluación se abren camino, basados en el estudio de las potencialidades de aprendizaje de los alumnos”* (Marchesi 2004:26). En esta lógica, los instrumentos de evaluación cambian la mirada centrada en la capacidad de un individuo, incluyendo criterios relacionados con el currículo para orientar las prácticas pedagógicas y educativas.

La presencia de un mayor número de profesores competentes: En un número importante de países y a partir de las reformas educativas, se comenzaron a modificar los sistemas de formación inicial docente, mejorando su preparación y ampliando su formación en consideración de las diferencias individuales que se encuentran presentes en el aula.

La extensión de la educación obligatoria: Este factor hace referencia a las demandas sociales que deben enfrentar los sistemas educativos actuales, los cuales están desafiados a atender la diversidad de grupos que conviven en la sociedad y las diferencias de cada uno de sus alumnos/as. En este sentido, se plantea la extensión de la educación regular que se traduce en *“la generalización de la educación secundaria que conduce a un replanteamiento de las funciones de la escuela, que debe ser “comprehensiva”, es decir, integradora y no segregadora”* (Marchesi 2004:27).

El abandono escolar: Este factor plantea una problemática socioeducativa que tiene serias repercusiones en las sociedades; el abandono escolar o el término de la educación básica sin la obtención de los conocimientos y aprendizajes necesarios. Este fenómeno ha sido teorizado y definido como fracaso escolar, *“este concepto, cuyas causas, aún siendo poco precisas, se sitúan prioritariamente en factores sociales, culturales y educativos, replantea las fronteras entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia, y como consecuencia de ello, entre alumnos que acuden a una escuela ordinaria y alumnos que van a una unidad o escuela de educación especial”* (Marchesi 2004:27).

La valoración de las escuelas de educación especial: Debido a que las escuelas especiales no estaban obteniendo los resultados que se esperaban, y a su vez, no cumplían con las expectativas que se depositaban en ellas, se comienza a repensar su función.

Las experiencias positivas de integración: Con el comienzo de la implementación de los proyectos de integración se genera una valoración de la posibilidad que esta opción educativa tiene en el desarrollo y aprendizajes de los alumnos/as. En este sentido, y en palabras de Marchesi (2004), *"la difusión de la información, la participación en estos proyectos de sectores más amplios y variados, y el apoyo que reciben de las administraciones educativas de diferentes países amplían sus repercusiones y van creando un clima cada vez más favorable hacia la opción integradora."* (pág. 27)

La existencia de una corriente normalizadora en el enfoque de los servicios sociales: Junto con las experiencias de integración en el ámbito educativo, la corriente normalizadora se extiende a los diversos servicios de atención médica, psicológica, entre otros servicios que dan cuenta del cambio paradigmático, en el cual cobra importancia la influencia del medio ambiente en el desarrollo y aprendizaje humano.

Los movimientos sociales a favor de la igualdad: Coherente con los planteamientos anteriores que evidencian las transformaciones en las miradas y concepciones entorno a los derechos que tienen las personas con discapacidad a integrarse a la vida cultural de sus respectivas sociedades, se realizan movimientos sociales más amplios que defienden los derechos de las minorías raciales, culturales o lingüísticas.

Según Marchesi, son el conjunto de estos factores los que impulsan los cambios en las actitudes, las representaciones y las concepciones, que a su vez, han permitido materializar nuevas formas de intervención social y educativa hacia las personas con discapacidad.

En este contexto de cambio del sistema educativo, y en especial de la educación diferencial, Verdugo (2002: 53) plantea que esta última a fines del siglo XX ha evolucionado:

- Desde una pedagogía terapéutica basada en los déficits a una educación especial basada en las necesidades educativas especiales
- Desde una clasificación por etiología orgánica a una clasificación según sean las necesidades especiales transitorias o permanentes.
- Desde una educación especial en sentido restringido llevada a cabo de forma segregada en los centros de educación especial, a una educación especial en sentido amplio integrada en el sistema educativo ordinario.
- Desde un programa específico para cada tipo de deficiencia, a una adaptación del currículo a las necesidades educativas de los alumnos/as.
- Desde un tratamiento medicopsicopedagógico, a una adaptación curricular individualizada.
- Desde una educación especial de los distintos tipos de deficiencias a una educación especial como conjunto de apoyos y adaptaciones que ha de ofrecer la escuela para ayudar al alumno/a con discapacidad.

Todos los factores que han influido en la mirada y comprensión de la discapacidad, y que a su vez, han permitido las transformaciones en el sistema educativo por medio de la integración escolar de estudiantes

con y sin discapacidad, se asocian al concepto de necesidades educativas especiales, concepto que surge en Inglaterra en el año 1978, a raíz de un documento presentado por el equipo presidido por Mary Warnock cuya influencia ha sido determinante en el sistema educativo hasta el día de hoy. En este documento, conocido como el informe Warnock, se plantea que todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela regular de su localidad, y a su vez, se integra un fuerte cuestionamiento respecto a la identidad de las personas que se denominaban –y autodenominaban– como deficientes. En esta lógica, se argumenta que *“en realidad son personas que tienen una deficiencia, que les ocasiona una discapacidad, pero que resuelta ésta no tienen por qué aparecer como minusválidos: sólo tienen unas necesidades educativas especiales, que exigen unas atenciones también especiales”* (Verdugo 2002: 51).

En este sentido, el informe Warnock apunta a repensar el rol y función de la educación, en tanto afirma que *“la educación consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño/a con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines generales de la educación, que son los mismos para todos; es decir, aumentar el conocimiento del mundo en que vive y proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz”* (Verdugo 2002: 52).

Como develan los argumentos expuestos, la integración y el concepto de necesidades educativas especiales, son la consecuencia de diversos movimientos sociales que reclamaron una mayor igualdad para las minorías que sufrían algún tipo de discriminación o exclusión: *“desde esta perspectiva más política, la necesidad de la integración surge de los derechos de los alumnos y es la concreción en la práctica social del principio de igualdad: todos los alumnos deben tener acceso a la educación de forma no segregadora”* (Marchesi 2004:32)

Tomando en cuenta lo anteriormente planteado por Marchesi, se comprende que la integración no es un fin sino un medio para lograr la igualdad de derechos y oportunidades de las personas dentro de una sociedad. De esta manera, y en el entendimiento de que las barreras u obstáculos para lograr la igualdad de oportunidades y derechos de las personas dependen de la organización y estructura de cada contexto sociocultural, la integración, como medio para conseguir dicha finalidad, se traduce en un proyecto que toma diferentes formas en cada país, ciudad y en cada escuela en particular.

Siguiendo esta lógica, se comprende que las estructuras de los sistemas educativos responden a un contexto histórico, cultural y a una tradición educativa que condicionan los cambios y las transformaciones. A lo anterior se suma, que cada sociedad entiende el significado de la educación de forma distinta, y que las soluciones y estrategias que se plantean para abordar las diferentes problemáticas dependen, en gran medida, de estas significaciones y comprensiones.

Siguiendo con este análisis, Marchesi plantea que es posible hablar de ideologías²⁰ en educación, distinguiendo ideologías liberales, pluralistas e igualitarias. La primera de éstas, la opción liberal, se caracteriza por centrarse en la competitividad entre los centros y los resultados académicos de los alumnos/as, para lo cual se legitiman prácticas de selección del alumnado para asegurar el éxito del centro, y así, mantener el prestigio y los recursos que recibe.

Las otras ideologías, pluralistas e igualitarias, plantean un proyecto educativo que no sólo se interesa por el rendimiento y resultados

²⁰ Marchesi menciona que es posible hablar de ideologías en educación teniendo en cuenta que el significado que se le otorgue a ésta depende de creencias y valores que sostienen una determinada visión sobre las funciones de la educación y sus relaciones con el conjunto de la sociedad.

académicos, sino que tienen igual importancia el desarrollo de actitudes solidarias y la socialización que se da dentro de la institución, tomando en cuenta el contexto social en que está inmersa.

Claramente, en las sociedades donde existe una opción educativa con ideología liberal, la integración como medio para lograr el principio de igualdad, se ve obstaculizada por las lógicas que subyacen en la comprensión de la educación y de la función que ésta cumple en la sociedad. Por el contrario, en los sistemas educativos de las sociedades con ideologías pluralistas e igualitarias, la integración de personas con y sin discapacidad es una opción que reafirma que la función de la educación es educar a todas las personas sin exclusiones ni discriminaciones.

Estas ideologías y su incidencia en la significación de la educación que estas construyan, responden a ciertas lógicas y/o racionalidades desde donde pueden comprenderse y analizarse los sentidos y significados que en cada sociedad, y sus respectivas instituciones, le otorgan a la aceptación y valoración de la diversidad y las diferencias individuales.

Con los argumentos problematizados anteriormente, podemos afirmar que la integración educativa, al consistir en un medio para lograr fines sociales más amplios que sólo los aprendizajes y/o conocimientos escolares/académicos, es un fenómeno cuya complejidad está relacionada con las lógicas, comprensiones, significaciones, entre otros componentes que identifican las diversas sociedades e instituciones educativas.

3.2 Condiciones Sociales, Culturales, Políticas e Institucionales que Inciden en la Integración de Personas con Discapacidad en el Sistema Educativo

Como ha sido planteado en apartados anteriores, la integración de personas con y sin discapacidad en el sistema educativo es un proceso complejo y paradigmático. Con ello, afirmamos que supone ciertas formas de pensamiento, de creencias, de actitudes, entre otros componentes que no son posibles de ser transformados mediante la promulgación de leyes y decretos en la materia, pues responden a procesos sociopolíticos asociados a cambios culturales y representacionales.

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, las investigaciones y aportaciones teóricas sobre la integración educativa han consensuado algunas condiciones básicas que deben poseer las sociedades y los centros educativos para desarrollar proyectos de integración con miras a lograr el principio de igualdad y, por ende, la transformación sociopolítica y cultural. A continuación realizaremos una revisión de estas condiciones caracterizando y describiendo sus principales componentes.

Respecto al contexto político y social existe acuerdo en la literatura respecto a que las formas de pensar, concebir y comprender la diversidad dentro de una cultura son claves para favorecer u obstaculizar los procesos que apunten a lograr la igualdad de derechos y oportunidades de sus ciudadanos. En esta lógica, en las culturas donde existen formas de comprender la diversidad desde actitudes negadoras de las diferencias, donde se validan tipos de pensamientos homofóbicos, racistas, xenofóbicos, etc., es decir, en culturas donde el constructo de la normalidad impere al punto de

pretender anular las diferencias, obstaculiza la integración de personas con y sin discapacidad, en tanto que ésta se sustenta en un paradigma que no sólo comprende la diversidad sino que lo valora como un componente propio de la convivencia humana.

Por el contrario, en las sociedades donde el constructo de la normalidad no sea tan rígido y la diversidad sea considerada como un componente propio de la convivencia democrática, la posibilidad de transformar el sistema educativo, y con ello la cultura escolar, con finalidades integradoras, son visualizados como cambios necesarios para lograr un verdadero régimen democrático.

Un análisis similar puede aplicarse a los centros educativos, en tanto constituyen instituciones de carácter político e ideológico que se representan, piensan y construyen las realidades de forma particular. Sin embargo y coherente con los intereses de este estudio, nos detendremos en los principales componentes y sus respectivos factores que hacen que las instituciones educativas favorezcan u obstaculicen la integración de personas con y sin discapacidad.

Existen diversas investigaciones sobre las escuelas eficaces²¹ que dan cuenta de factores que influyen en la calidad educativa de los centros, dentro de los cuales se han podido identificar algunos componentes que marcan la diferencia respecto a la calidad de los aprendizajes y experiencias educativas que otorgan las diversas instituciones.

²¹ Entre ellos se destaca el estudio realizado por la UNICEF, para dar cuenta del trabajo de escuelas básicas, que atienden a niños y niñas en situación de pobreza y que han logrado satisfactorios resultados académicos reflejados en el SIMCE en los años 1996, 1997, 1999 y 2000. Este estudio centró su mirada en el aula, en la relación del docente con sus alumnos, en cómo se lleva adelante el proceso de enseñanza, de manera que todos los alumnos logren aprendizajes relevantes.

Asimismo, con el objetivo de identificar factores propulsores u obstaculizadores de los procesos de integración, se han realizado investigaciones específicas en esta área dentro de las cuales se han levantado un listado de factores presentes en instituciones que han logrado convertirse en centros inclusivos. Los principales hallazgos dentro de estas instituciones son los siguientes:

- 1-La transformación del currículo.
- 2-El desarrollo profesional de los profesores.
- 3-Liderazgo efectivo,
- 4-Modificación de la cultura y la organización de la institución.
- 5-compromiso con el cambio social.

Sin embargo y como lo explica Marchesi (2004) *“aunque cada uno de estos factores tiene entidad propia, hay que destacar la estrecha relación que existe entre todos, por lo que la presencia de alguno de ellos favorece la incorporación de los otros.”* (Pág. 64)

Respecto al primer factor identificado como determinante en los procesos de integración; La transformación del currículo, diversos autores²² concuerdan que la existencia de un curriculum abierto a la diversidad es aquel que es capaz de ser común para todos pero, a su vez, ser flexible para realizarle adecuaciones que se ajusten a las necesidades particulares. En este sentido, se apela a la necesidad de desarrollar adaptaciones curriculares que permitan atender la diversidad de necesidades específicas que los alumnos/as puedan presentar en los distintos niveles o ámbitos curriculares. Al respecto Manosalva (2002) explica que dependiendo de las necesidades del estudiante las adaptaciones que se realicen pueden ser de dos tipos:

²² Entre ellos destacan CÉSAR COLL (1987), ÁLVARO MARCHESI (2004) y SERGIO MANOSALVA (2002).

- Las que favorezcan el acceso al currículum: Entre las que se encuentran la adaptación de recursos profesionales y la adaptación de medios ambientales.
- Las adaptaciones en el currículo propiamente tal: Entre las que se encuentran las adaptaciones en los métodos de enseñanza, en los tiempos de aprendizaje y en los procesos e instrumentos de evaluación y en las adaptaciones en los objetivos y/o contenidos.

De esta manera, la transformación del currículo hace referencia a cómo las instituciones realizan modificaciones que permitan que cada estudiante pueda acceder y progresar en éste, factor que debe ser pensado e integrado en la opción curricular de cada centro y que requiere comprender y significar la diversidad como elemento que enriquece la convivencia dentro de las instituciones en tanto estas aspiren a ser democráticas y democratizadoras.

Respecto al segundo factor identificado; el desarrollo profesional docente, también existe concordancia entre los autores, los cuales plantean la relevancia de contar con profesionales de la educación que presenten, además de capacidades y preparación profesional, actitudes positivas ante la integración de estudiantes con y sin discapacidad en el aula. En este sentido, nuevamente nos encontramos que la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor de la convivencia democrática es un factor que está a la base de la innovación pedagógica y educativa.

En relación a las actitudes que deben desarrollar los maestros ante la diversidad de sus estudiantes Manosalva (2002) explica que es tan determinante este factor que la no existencia de éste *“no sólo dificultan*

la marcha del programa de integración, sino que además lo pueden llevar al fracaso” (pág. 64)

Otro de los factores que se resaltan en las investigaciones de escuelas que han logrado ser eficaces e inclusivas, es el liderazgo efectivo. Este factor plantea que la dirección de las instituciones, en especial los directores de centros educativos, cumplen un rol fundamental en los procesos de transformación. Dentro de los hallazgos respecto a este factor se mencionan que las tareas de gestión y de organización que realizan los directores son cruciales para liderar transformaciones en las prácticas educativas y pedagógicas al interior de un centro. Asimismo, dentro de este factor se destaca que la cultura escolar constituye el soporte principal para desarrollar un currículo que valore la diversidad.

En este sentido, las personas que lideren instituciones educativas deben velar porque el proyecto educativo institucional se lleve a cabo mediante procesos de participación y colaboración que permitan que tanto las normas, valores, actitudes, experiencias, entre otros, se orienten a la consecución de un currículo flexible democrático y democratizador.

De esta manera, la consecución de un currículo y de una institución que sea inclusiva y que desarrolle proyectos de integración de personas con y sin discapacidad, requiere de líderes atentos a la cultura de su centro, a las formas de organización de la comunidad educativa, líderes que promuevan espacios para la colaboración y participación de los diversos agentes del centro, y que trabaje explícitamente en la transformación de aquellos aspectos que obstaculicen la democratización de la institución.

Por último y absolutamente ligado con el factor anterior, se encuentra el compromiso con el cambio. Este factor apunta a la capacidad de las instituciones educativas y sus respectivos actores, de estar atentos y concientes de la función que cumplen en los procesos de reproducción y transformación social.

En esta lógica, el compromiso con el cambio requiere de una vigilancia epistemológica que revele las injusticias sociales y las lógicas que éstas representan, para desde ahí optar por reproducirlas o transformarlas. Para ello, se requiere de instituciones educativas que se comprometan por una sociedad más justa y más sensible de las problemáticas sociales, siendo capaces de integrarlas a sus proyectos educativos con la finalidad de problematizarlas y trabajar en su transformación.

A partir de los argumentos que se han ido trabajando, podemos afirmar que los procesos educativos -principalmente aquellos vinculados a la integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad- requiere la construcción de actitudes reflexivas y vigilantes de las creencias y formas de pensamientos heredadas y reproducidas desde la normalidad. En efecto, la integración es un movimiento que justamente pone en tela de juicio la conformación de la normalidad como dispositivo que ha permitido la construcción de sociedades, culturas e instituciones para clases de seres humanos.

3.3 El Concepto y Discurso de la Inclusión Educativa: Los Actuales Desafíos.

El concepto de integración y el de inclusión son utilizados como sinónimos en el ámbito de la educación, evidenciándose confusiones al momento de comprender las realidades que se quieren representar con dichos conceptos.

Como ya ha sido trabajado en esta investigación, la integración responde a un movimiento filosófico y social originado en los años 60 como respuesta a la educación segregada y a la construcción de saberes, haceres, espacios y territorios para las personas consideradas fuera de la normalidad. En tal sentido, la integración desde sus orígenes plantea un cuestionamiento a las instituciones educativas tradicionales, no solo desde el análisis espacial (fuera o dentro de ella) sino que sobre todo desde elementos éticos y pedagógicos implicados en la comprensión de que los sistemas educacionales deben responder a las características y necesidades de cada estudiante que la integra, abandonado, con ello, la siempre pretendida –y acostumbrada- homogeneización. En efecto, el movimiento de integración –en su filosofía- ha intencionado la transformación del sistema y, por ende, de las instituciones educativas, no acotándose a un abrir las puertas a las personas en situación de discapacidad como actualmente se plantea por los defensores de la “inclusión educativa”.

No entendido así, los precursores de la inclusión plantean que el concepto de integración históricamente ha estado ligado a las personas con discapacidad, argumentando que la vinculación con esta población no favoreció que se asumiera un desafío de transformación

de las instituciones educativas en lo que respecta a las comprensiones de las diferencias humanas, debido a la mirada centrada en la adaptación de procesos sólo para las personas con discapacidad. Es decir, plantean que la integración sólo resolvía pedagógicamente el tema de las personas con discapacidad, invisibilizando los procesos de exclusión de otros estudiantes cuyas características socioculturales y de aprendizaje no encuentran respuestas pertinentes por parte de las instituciones educativas.

El argumento de la inclusión para diferenciarse de la integración, es que ésta última está asociada exclusivamente a las personas con discapacidad y su materialización en las instituciones educativas se tradujo en la tecnificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente a través de adaptaciones a ciertos elementos curriculares y arquitectónicos que no impactaron mayormente las formas de pensamiento y creencias en torno a la diversidad y al rol que tienen las instituciones en la aceptación de ésta.

Haciendo alusión a esta comprensión, Blanco (2001) plantea que *“la integración surge en el contexto de un movimiento de defensa de los derechos de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad (...) el concepto de educación inclusiva, por su parte, es más amplio que el de integración y afecta a la naturaleza misma de la educación y la escuela común, porque implica que la escuela acoja a todos los niños y niñas de su comunidad, incluidos aquellos que presentan una discapacidad, y dé respuesta a sus necesidades educativas, sean cuales sean sus condiciones sociales, económicas, culturales e individuales”* (pág. 25).

En este marco comprensivo y explicativo surge el concepto de educación inclusiva, que a partir de la diferenciación de la integración,

construyó un fuerte discurso que impactó a todo el sistema social y, principalmente, al sistema educativo.

Los sustentos de la educación inclusiva se basan en el derecho a la educación de calidad y en igualdad de condiciones que tiene toda persona independiente de sus condiciones sociales, culturales, personales, entre otras. Planteándose para ello dos objetivos fundamentales:

1-La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones.

2-La lucha contra la exclusión y la segregación en la educación.

Con dichas finalidades, el concepto de educación inclusiva ha impactado en los diferentes discursos educativos de los países de América, en los cuales se ha adoptado la idea de la inclusión como un fin que deben alcanzar las sociedades que aspiran a ser democráticas.

La traducción de la inclusión en las instituciones educativas ha implicado abandonar la idea de la homogeneidad en educación para avanzar en la comprensión que dichas instituciones deben repensar sus formas de organización y estructura para que en éstas puedan acceder, progresar y participar activamente todos y cada uno de sus actores. Lo anterior, implica que la inclusión no es un proyecto que modifica elementos a partir de las características de algunos estudiantes –como malamente fueron comprendidos y materializados los proyectos de integración- sino que aspira a transformar las instituciones educativas a partir del reconocimiento de la diversidad humana.

IV EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: HACIA UNA NUEVA FORMA DE COMPRENDER Y PENSAR LA UNIVERSIDAD.

Introducción

Durante este estudio, se ha planteado que la discapacidad es un fenómeno complejo y paradigmático y que asumirlo desde esta perspectiva implica analizar los factores que la hacen posible. Con esta lógica, en este marco se ha realizado un recorrido por los diversos factores personales, sociales y educativos que permiten situar la discapacidad como una relación contexto dependiente en la cual existen responsabilidades sociales y políticas.

Bajo estas premisas y argumentos, a continuación situaremos la discapacidad en el contexto de la educación superior chilena, y en específico en las universidades, con la finalidad de problematizar desde sus roles, objetivos, funciones y componentes la inclusión de personas con y sin discapacidad en éstas.

Lo anterior, en consideración que las Universidades representan instituciones que históricamente están vinculadas directamente en la promoción de las transformaciones sociales, principalmente por el rol que éstas tienen en la construcción de conocimientos, en la problematización y análisis de las realidades y en la formación profesional acorde a las nuevas demandas sociales, políticas e históricas. Estos desafíos que estructuralmente les atañen a las universidades, hacen de estas instituciones un espacio de análisis y evaluación necesarios, en el marco de las demandas actuales al sistema educativo y social en miras a lograr sociedades más justas y equitativas.

4.1 Universidad y Discapacidad

La universidad tradicionalmente ha sido una institución elitista, selectiva y excluyente, características que hoy se tensionan con los discursos que plantean la necesidad de atender a la diversidad en el sistema educativo como una forma de lograr una educación auténticamente inclusiva, democrática y democratizadora, orientada y fundamentada en el principio de igualdad.

Desde estos argumentos, se plantea la necesidad de dar un salto en relación a los modelos tradicionales de las universidades, con el fin de incorporar algunas temáticas como la discapacidad y sus consecuencias, hasta ahora ausentes de muchos discursos y prácticas universitarias, con el propósito de re-pensar desde sus roles y funciones, el papel que estas instituciones juegan, o debieran jugar, en materia de la discapacidad.

Como lo explica Jiménez, las universidades deben tomar conciencia, discutir y asumir una posición frente a los fenómenos de marginación, violencia, segregación hacia las minorías sociales que *“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, R 2002:138)

Todo ello considerando que actualmente la concientización sobre la necesidad de comprender y aceptar la diversidad y los discursos que de ella emergen, es un tema contingente en las sociedades que aspiran a ser democráticas. *“Intentar comprender la alteridad, esto es la relación con las y los otros, es un tema candente en el escenario mundial. La xenofobia, el racismo, las guerras étnicas, el prejuicio, la*

estigmatización, la discriminación y segregación por género, por opción sexual, por condición física o corporal integral, por edad, por procedencia –rural o urbana, el ser del Sur o del Norte, orientales u occidentales, vivir en un país desarrollado o en uno en vías de desarrollo- son fenómenos amplia y profundamente enraizados y extendidos en el mundo, fenómenos conscientemente ignorados o silenciados que implican diversas y sofisticadas formas de violencia. Manifestaciones de formas de no reconocimiento de las y los otros como personas con los mismos derechos que los nuestros”. (Jiménez, R 2002:138). Estas formas de negar la alteridad y la relación que estas tienen con las formas colectivas de significar y comprender la diversidad, implica preguntarle a la universidad cuál es su rol en la construcción de miradas y entendimientos sociales frente a las diferencias.

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 y sin discapacidad.

En relación a esta exigencia, algunos autores declaran que *“las universidades también tienen posibilidad de participar en la formación cultural e ideológica de la sociedad y con ello, en la formación de valores, actitudes y representación de la propia sociedad. Es esta una responsabilidad de las universidades, tengan o no conciencia y voluntad de ello”. (ANUIS 2006:12)*

En esta misma lógica, Jiménez (2002) plantea que para lograr la accesibilidad, las universidades deben ajustar sus procesos administrativos y académicos de tal forma que puedan responder a las

necesidades individuales de todos sus integrantes. Según este autor, su tarea consiste en educar, es decir, contribuir al desarrollo humano, en un ambiente de solidaridad, respeto y aceptación a la diversidad humana

Para profundizar en las formas, posibilidades y estrategias que debieran asumir las universidades que asuman este reto, a continuación se abordará el tema de la inclusión de personas con y sin discapacidad en la universidad desde su dimensión social, jurídica, política institucional y curricular.

4.2 Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad desde una Dimensión Social

Desde una dimensión social la inclusión de personas con discapacidad comprende transformaciones sociales profundas que dicen relación con las actitudes, comprensiones y valores que sustenten procesos de desmitificación respecto a las capacidades de las personas con discapacidad, la valoración de esta población como ciudadanos con igualdad de derechos y deberes, el entendimiento de las diferencias como condición ontológica, entre otros componentes que debieran traducirse en *“la participación de los estudiantes con discapacidad en decisiones y actividades que les conciernen, el derecho a organizarse en grupos que comparten los mismos intereses o cultura y su participación activa en movimientos estudiantiles concientes de las necesidades de todos los estudiantes.”* (Jiménez, R 2002:22)

Desde una dimensión social, la inclusión de personas con discapacidad en la universidad contempla procesos concientizadores, reflexivos, desmitificadores, desprejuiciadores, que apunten a eliminar

cualquier manifestación de negación de la diversidad. Para ello, es preciso incorporar a las mismas personas con discapacidad en estos procesos, y en este sentido cabe mencionar el lema de las organizaciones de personas con discapacidad a nivel mundial: “*nada acerca de nosotros sin nosotros*”. Como lo explica Jiménez (2002) una de las responsabilidades sociales para promover un cambio, es reivindicar al sujeto, en tanto hacedor de su propia historia, dándole el espacio que se merece y necesita, para promover otra lectura obligada a nuestras realidades.

Esta dimensión supone que las Universidades asuman su rol como instituciones que apuestan a la transformación social y cultural desde la generación de conocimientos, develamiento de los discursos sociales, históricos, políticos y científicos, la formación de profesionales y la promoción de actitudes y valores. En tal sentido, la Universidad – como institución social- es en esencia un espacio de discusión y análisis de saberes y de representaciones colectivas que permiten construcciones y reconstrucciones de lecturas de las realidades, elementos que están a la base de las transformaciones que requiere la educación inclusiva y la comprensión de las diferencias humanas.

Es decir, desde la dimensión social la Universidad tiene el desafío de cuestionar los paradigmas reduccionistas que han permitido la exclusión y segregación de las personas con discapacidad, reconstruyendo miradas y comprensiones que permitan la valoración de las diferencias humanas y la construcción de sociedad justas, democráticas y democratizadoras.

4.3 Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad desde una Dimensión Jurídica.

Desde una dimensión jurídica, la inclusión de personas con discapacidad comprende un conjunto de leyes, normativas, declaraciones y buenas intenciones que han firmado un número importante de países, que concientes de la marginación y las manifestaciones de violencia que han vivido a lo largo de la historia las personas con discapacidad se han propuesto reglamentar procesos de inclusión de esta población.

Dentro de los documentos internacionales más representativos de esta dimensión se encuentran la Declaración de Derechos para los Impedidos (1975), La Declaración de los Derechos Humanos de la ONU (1984), Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad (1993), Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, UNESCO (1994) y la Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Prácticas en el área de las Necesidades Educativas Especiales (1994).

Asimismo, en cada uno de los países existen leyes generales que reglamentan la integración y/o inclusión de personas con discapacidad.

Cabe mencionar que las leyes no modifican por si sola las comprensiones, pensamientos, actitudes y representaciones sobre la discapacidad, en este sentido, las leyes y normativas representan dimensiones instrumentales que si no se acompañan desde dimensiones éticas y valóricas no tienen impacto alguno en las transformaciones socioculturales implicadas en la valoración de las diferencias humanas y en la construcción de sociedades justas. Es decir, el lenguaje jurídico por si sólo no se traduce en lenguajes éticos que generen cambios en las formas de hacer, pensar y habitar las realidades.

Lo anterior explica y permite comprender que -desde la perspectiva de las personas con discapacidad- es difícil evidenciar como los documentos internacionales, la visibilización del sector y las presentes condiciones político-sociales se traducen en mejorar su calidad de vida, participación ciudadana, vida independiente y autónoma, entre otros factores que en la mayoría de los países se encuentran en proceso de discusión con miras a la transformación.

En este panorama, las instituciones educativas y en especial las universidades cumplen un rol fundamental, como se menciona en el “Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior”; las universidades tienen un compromiso irrenunciable en la promoción y divulgación y cumplimiento de cualquier legislación nacional e internacional que pretenda crear condiciones de accesibilidad en la sociedad y en particular en las instituciones de Educación Superior.

La responsabilidad que tienen las Universidades en el conocimiento y materialización de las legislaciones nacionales e internacionales, supone la integración de éstas como conocimientos que deben estar presentes en la formación profesional de las diferentes disciplinas. Ello garantiza no sólo el acceso a la información sobre los marcos legales sino también, al mismo tiempo, propone un escenario de análisis sobre los procesos históricos, sociales y culturales que subyacen en la construcción de leyes y, por ende, las problemáticas que originan los procesos de legislación en una determinada materia.

4.4 Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad desde una Dimensión Política Institucional.

Como toda institución, las universidades orientan sus acciones de acuerdo a estatutos, políticas y reglamentos específicos que proyectan una visión particular de la institución. En esta perspectiva, la política institucional se convierte en una dimensión clave en el diseño, planificación y ejecución de las estrategias y acciones que se llevan a cabo en todo el ámbito universitario ya sea en sus áreas de docencia, investigación y extensión. En congruencia, la reglamentación y procedimientos que se desprendan de esta política deben promover los cambios internos necesarios para convertirla en institución modelo para la sociedad, papel que le corresponde por su naturaleza.

En relación a los cambios en las políticas institucionales que promuevan la inclusión de personas con y sin discapacidad los autores²³ mencionan que es necesario revisar exhaustivamente las políticas universitarias, los reglamentos y procedimientos que facilitan o dificultan un proceso de inclusión de personas con y sin discapacidad en la institución.

Entre los ejemplos de los procesos y/o procedimientos que debieran revisarse para promover la inclusión de personas con y sin discapacidad se encuentran los procesos y requisitos de admisión a una carrera, las mallas curriculares, las metodologías de las diferentes cátedras, los espacios de discusión y reflexión sobre problemáticas sociales, la participación de la comunidad educativa, el conocimiento y capacitación del profesorado, entre muchos factores que son parte del análisis de la dimensión política institucional de cada Universidad.

²³ Se hace referencia a los diversos autores del “Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior”.

Lo anterior implica revisar las misiones y visiones de las universidades y los principios que orientan su ser y hacer, pues estos elementos sustentan la construcción de identidades institucionales. En tal sentido, es preciso revisar si dichos elementos integran los actuales desafíos que se les demanda hoy a las universidades, a saber: contribuir al desarrollo de sociedades justas y democráticas.

4.5 Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad desde una Dimensión Curricular

La inclusión de personas con y sin discapacidad, desde el punto de vista curricular, implica re-pensar los curriculums universitarios, principalmente en aquellos aspectos que hacen referencia a la incorporación de éstas y otras problemáticas sociales en la formación universitaria como estrategia para desmitificar y desprejuiciar las representaciones hacia las personas con discapacidad.

Desde hace algunos años las universidades han comenzado un proceso de cuestionamiento producto de los cuales se han ido incorporando algunos elementos, nuevas reflexiones y preocupaciones sobre aquellas personas y temáticas que tanto la sociedad como la misma universidad se han encargado de teorizar, conceptualizar y también invisibilizar.

Una de los elementos que han sido puestos en discusión, bajo el discurso de la complejidad y la aceptación de la diversidad, es la construcción y reproducción del conocimiento en forma segmentada, principalmente porque no permite realizar lecturas de las realidades en forma integral. Esta fragmentación ha permitido que algunos/as profesionales no conozcan o ignoren lo que estudian otras disciplinas.

Por ejemplo, Jiménez menciona que no es de extrañarnos que *“algunas personas profesionales en salud no conocen para qué sirve y para qué le sirve a la medicina la antropología, algunos educadores y educadoras consideran que conocer acerca de la economía no es de su competencia”* (2002:54) La misma lógica que sustenta la fragmentación del conocimiento es la que promueve la transmisión de contenidos descontextualizados, objetivados e incuestionables, que facilita la formación de profesionales expertos en conocimientos específicos de alguna área pero descomprometidos con el contexto social, político y económico donde estos conocimientos cobran sentido²⁴.

Si se toma en cuenta que las universidades históricamente se han constituido en un espacio selectivo y elitista centrado en la enseñanza por sobre los aprendizajes, donde las diferencias han sido ignoradas e incluso invisibilizadas bajo el discurso de la calidad de la docencia y la formación de profesionales competentes, no ha de sorprender que las necesidades educativas, las adaptaciones curriculares, los estilos de aprendizajes, etc. sean parte de un discurso lejano de las realidades que se vive en las aulas universitarias. En este sentido, pensar en una universidad donde las mallas, los docentes, los recursos y las metodologías sean flexibles y pertinentes para cada uno de sus

²⁴ En el sentido contrario, según Jiménez (2002) si los diversos profesionales tuviesen una formación que integrara conocimientos sobre problemáticas sociales como la discapacidad permitiría que los ingenieros y arquitectos aprendieran sobre diseño universal sin barreras y adaptación de tecnología accesible; los abogados expuestos a contenidos relacionados con los derechos de las personas con discapacidad, interpretando la legislación nacional e internacional y utilizando conceptos como la equiparación de oportunidades y la no discriminación con relación a temas como discapacidad y accesibilidad. Estudiantes de Ciencias Políticas interesados en estudiar las políticas públicas y el papel del Estado en esta materia; en psicología podría estudiarse más a fondo el tema de las actitudes en la comunidad universitaria y en la sociedad en general, o el análisis de la evolución histórica de la humanidad, que concientice a los estudiantes sobre la concepción de la discapacidad en sociedades antiguas y hasta nuestros tiempos. Este tema podría ser parte de la formación en carreras como Historia, Antropología y Sociología. En el plan de estudios de lenguas modernas podría incluirse la enseñanza de la Lengua de Señas y otros medios de comunicación alternativa, etc.

estudiantes, es pedirle a estas instituciones un cambio en su estructura y organización que transformaría su identidad.

Sin embargo, hoy sabemos que estos cambios son necesarios si ideamos que estas instituciones dejen de reproducir los modelos excluyentes y segregadores que han permitido la inequidad intelectual, cultural y económica.

Todas las características recién mencionadas son incompatibles con los discursos sobre la diversidad, las diferencias, los derechos humanos y el pensamiento crítico-hermenéutico que impera en muchas universidades, en este sentido según Barceló (2004), las universidades mantienen una constante tensión entre el conservadurismo y la innovación, tensión que también se refleja en las sociedades actuales y que dificultan las transformaciones que permitan lograr el principio de igualdad.

En este contexto, el gran desafío de las universidades es justamente armonizar las dos lógicas que mantienen esta tensión, de tal manera que permita materializar las nuevas reflexiones, teorizaciones y discusiones que se han construido sobre las diferencias, la diversidad, y en especial sobre las personas que presentan algún tipo de discapacidad.

De esta manera y en palabras de Jiménez estos desafíos sólo pueden materializarse “ (...) si lográramos en las aulas universitarias incluir el análisis de nuestra diversidad humana, y si en forma natural intentáramos ser coherentes con el principio fundamental de que la educación es un derecho universal, y si también en forma natural, planificáramos nuestra forma de entregar la docencia, con temáticas y actividades diversificadas solo tomando en consideración que nuestros alumnos, sin importar el número, serán diversos y serán diversos

porque naturalmente diversos son los grupos de donde provienen. Solamente en un marco institucional sensible a la diversidad del alumnado, a sus necesidades educativas, encontrará la adaptación curricular el terreno fértil para su elaboración y desarrollo. Lo contrario también podría ser cierto, en un terreno poco abonado y no fértil en cuanto a elaboración y desarrollo de flexibilidad curricular, tendríamos necesariamente una institución poco o nada sensible a la diversidad humana". (2002: 143)

En efecto, desde una dimensión curricular existe un desafío de transitar a nuevas formas de comprender el desarrollo y aprendizaje humano, develando las tradicionales formas de comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el rol de los estudiantes y el rol del profesor y/o académico, que apuesten a cambiar los sistemas homogenizantes desde donde se ha desarrollado histórica y mayoritariamente la docencia universitaria, el cual niega e invisibiliza a los estudiantes como seres humanos con historias, culturas, saberes, lecturas, comprensiones y emociones.

Todos los componentes planteados, se asocian a la responsabilización por el aprendizaje y la formación profesional de los estudiantes que existen y habitan en las aulas universitarias, lo cual responde a los desafíos que actualmente se les demandan a los sistemas educativos en sus diferentes niveles. Es decir, el problema ya no sólo tiene que ver con el acceso a las aulas universitarias, no es sólo un asunto de cobertura, sino también de garantizar las condiciones que permitan que los estudiantes accedan y progresen en el curriculum.

CAPÍTULO TERCERO

Diseño Metodológico

1. Enfoque Metodológico

Consecuente con la naturaleza del objeto de estudio y de los objetivos que se propone esta investigación, se optó por un enfoque metodológico cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, considerando que lo que se espera es conocer los mecanismos de ingreso, permanencia y egreso que están implementando en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en el marco de los procesos de inclusión de personas con discapacidad y, a su vez, develar e interpretar las diversas concepciones y significaciones que subyacen en las acciones y estrategias en esta materia.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, en esta investigación no sólo se describen y analizan las estrategias y acciones que se están implementando en la UAHC para incluir a las personas con discapacidad, sino que se profundizará en las concepciones y en los significados que le brindan los propios estudiantes con discapacidad a la inclusión y en los obstáculos y/o barreras que éstos han debido enfrentar durante su proceso educativo dentro de esta institución.

Lograr estos objetivos, implicó describir y analizar las estrategias y acciones que se llevan a cabo la UAHC y, a su vez, identificar qué comprensión de la integración y de la discapacidad subyacen en éstas.

2. Sujetos de Estudio

En este estudio se definió como unidad de análisis las experiencias de los sujetos con discapacidad respecto de sus procesos de ingreso, permanencia y egreso en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, institución que representa una oferta educativa de carácter privado pero con una declaración de espíritu público, de formación de pensamiento crítico y transformador. Estas características hacen de esta institución un escenario propicio para investigar sobre los procesos inclusión de personas con discapacidad bajo la premisa de que dicho proceso implica una actitud y un tipo de pensamiento vigilante y crítico, en la medida que promueve transformaciones sociales, culturales y políticas ancladas en la construcción de nuevas formas de pensar y comprender las realidades.

En concordancia con los objetivos de este estudio, los sujetos de análisis que se definieron son; *la totalidad de estudiantes con discapacidad que se encuentren cursando una carrera en la UAHC.*

3. Técnicas de Recolección de Información

Para lograr la finalidad que se propone esta investigación, se optó por aplicar cuestionarios a la totalidad de estudiantes que conforman los sujetos de estudio, tomando en cuenta que este instrumento permite identificar las características de la población estudiada y los mecanismos de ingreso implementados en la institución.

Con este instrumento se recopiló información sobre las características de los estudiantes: edades, género, lugar de procedencia, carreras que cursan, semestre que cursan, tipo de discapacidad y vías de ingreso a la UAHC.

Asimismo, se optó por realizar *entrevistas semi-estructuradas* a la totalidad de estudiantes con discapacidad que estudian en la UAHC, considerando que este instrumento facilita una interacción que permite profundizar en los conceptos, en los significados y en las representaciones de los entrevistados respecto a los fenómenos planteados y/o descritos.

En esta lógica, la elección de estos instrumentos se orientó en la necesidad de recoger e interpretar los significados y las apreciaciones que los sujetos de análisis tienen respecto a la inclusión de personas con discapacidad en la UAHC.

4. Focos de Análisis

Consecuente con el problema de investigación y de acuerdo a los objetivos de la misma, se plantean los siguientes focos de análisis:

Estrategias, acciones y/o procedimientos que se implementan en la UAHC para la admisión, permanencia y egreso de personas con discapacidad. Estas representan un conjunto de acciones y normas que regulan los procesos y las adaptaciones en los mismos, para la inclusión de personas con discapacidad dentro de la UAHC.

Barreras u obstáculos que deben enfrentar las personas con discapacidad durante su ingreso y permanencia en la UAHC. Estas representan el conjunto de dificultades que han debido enfrentar las personas con discapacidad durante los procesos educativos dentro de la UAHC. Principalmente, se hace referencia a los aspectos estructurales arquitectónicos, pedagógicos y a los aspectos relacionales y éticos que se conjugan en la convivencia y permanencia dentro la institución.

Racionalidades subyacentes en cada uno de los procesos de admisión, permanencia y egreso de personas con discapacidad en la educación superior universitaria: Estas representan las comprensiones, concepciones, sentidos y definiciones que los estudiantes con discapacidad le otorgan a la inclusión de personas con discapacidad en la institución.

5. Técnicas de Análisis de la Información

Para realizar el análisis de la información recogida mediante los cuestionarios, se realizó un análisis estadístico y una caracterización de los sujetos de estudio, con la finalidad de construir un catastro de las personas con discapacidad que se encuentran estudiando en la UAHC.

En el caso de la información recogida mediante las entrevistas semi-estructuradas, se optó por utilizar la técnica de análisis por categorías, que a juicio de la investigadora permitió rescatar las experiencias y las significaciones que los sujetos de estudio realizan de éstas. Así, esta técnica de análisis permitió trabajar de manera inductiva la información recogida en las entrevistas, implicando *“volver de adelante a atrás, el ir de lo más concreto a lo más abstracto, de las citas a las macrointerpretaciones, en un ir y venir que tiene que realizarse en forma programada y también emergente durante todo el proceso.* (Echeverría, G 2005:10)

El procedimiento que se llevó a cabo para realizar el análisis, comenzó con la selección y fragmentación de los textos transcritos con la finalidad de *“ir distinguiendo, separando y priorizando elementos de los discursos vertidos en entrevistas individuales (...) de tal manera de poder reconocer y diferenciar los tópicos y lugares comunes que*

aparecen en los dichos de los sujetos convocados” (Echeverría, G 2005:10)

Estos fragmentos de los textos se agruparon en tópicos de temas diferenciables y en categorías, las cuales representan *agrupaciones de un mayor nivel de abstracción y de integración (...)* Por ende, *las categorías están compuestas de tópicos, los que a su vez están compuestos de unidades del texto (frases o citas)” (Echeverría, G 2005:10)*

CAPÍTULO CUARTO

Análisis e interpretación de la información

En el presente capítulo se expone el análisis e interpretación de la información recogida en la investigación que tiene como objetivo general:

“Conocer los procesos de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y las racionalidades que subyacen en cada uno de ellos”.

Para cumplir con el objetivo que se propuso en esta investigación, se realizó un catastro de las personas con discapacidad que cursan una carrera y/o programa en la UAHC. Dicha información se sistematiza en una primera parte de este capítulo, con la finalidad de identificar y caracterizar a los sujetos de estudio.

Posteriormente, se realiza un análisis por categorías, que representa la descripción y la interpretación de los discursos que los sujetos de estudio han verbalizado sobre sus experiencias como estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y sobre sus comprensiones y significaciones en torno a la inclusión de personas con discapacidad en dicha institución. Para ello, la información se encuentra organizada en tres categorías que se levantaron a-priori, de las cuales se desprenden tópicos que, en su mayoría, también han sido establecidos a-priori y otros que emergen de la interpretación y análisis de los discursos de los actores.

I- CARACTERIZACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD QUE SE ENCUENTRAN ESTUDIANDO EN LA UAHC.

El presente catastro ha sido elaborado en el contexto de la investigación *Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior Universitaria*.

Es preciso mencionar que la UAHC no cuenta con una base de datos sobre los estudiantes con discapacidad que estudian en esta institución, por lo cual el presente catastro se realizó en consulta directa con los actores de diferentes departamentos y unidades vinculadas al proceso académico de las Carreras y/o Programas.

Otro elemento que es preciso mencionar, es la desactualización de la base de datos de los estudiantes, situación que se traduce en una dificultad para poder tomar contacto con éstos, pues tanto el correo electrónico como los teléfonos de contacto en su mayoría no corresponden.

Lo anterior significó que la información que se sistematiza a continuación haya sido brindada, principalmente, por las secretarías de cada Facultad y por los propios estudiantes de la Universidad, a través de consulta directa y vía correo electrónico.

De esta forma se logró identificar las Carreras que cuentan con estudiantes con discapacidad, los que fueron invitados a participar de esta investigación. Sus opiniones, experiencias y datos, fueron recopilados a través de dos instrumentos: cuestionarios y entrevistas.

La sistematización de dicha información ha permitido elaborar el primer catastro de este tipo en la UAHC. Éste tiene por objetivo identificar y caracterizar a la población estudiantil con discapacidad, para definir potenciales acciones afirmativas que favorezcan su ingreso, permanencia y egreso del proceso de formación universitaria.

1.1 Datos de Identificación personal:

La totalidad de personas con discapacidad que se encuentran estudiando en la Universidad son cinco. Sus principales datos de identificación, están resumidos en la siguiente tabla:

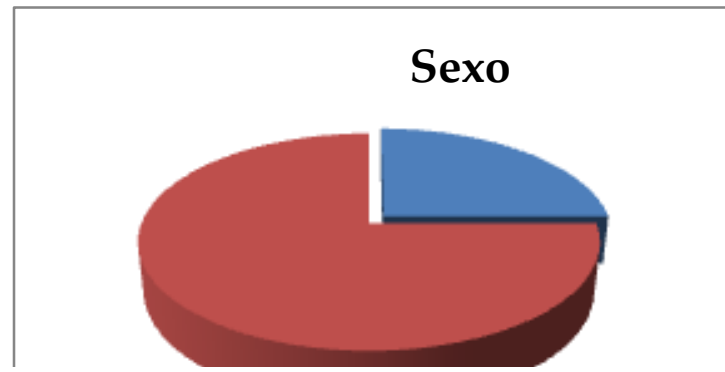
Tabla N°1: Datos de identificación estudiantes con Discapacidad.

Fuente: Cuestionario Estudiantes

Estudiantes	Sexo	Edad	Tipo Disc	Carrera	Admisión
Paola Jara Castillo	Femenino	20	Motora	Psicología	Especial
Susana Pérez Marambio	Femenino	29	Motora	Psicología	Regular
Víctor Leiva Vallejos	Masculino	33	Visual	Derecho	Regular
Catalina Isben	Femenino	19	Motora	Educ. Diferencial	Regular
Emmanuel Farfán	Masculino	25	Motora	Administración Pública	Regular

Tal como puede apreciarse, en su mayoría los estudiantes con discapacidad de la UAHC lo componen mujeres, tal como puede observarse en la siguiente Ilustración:

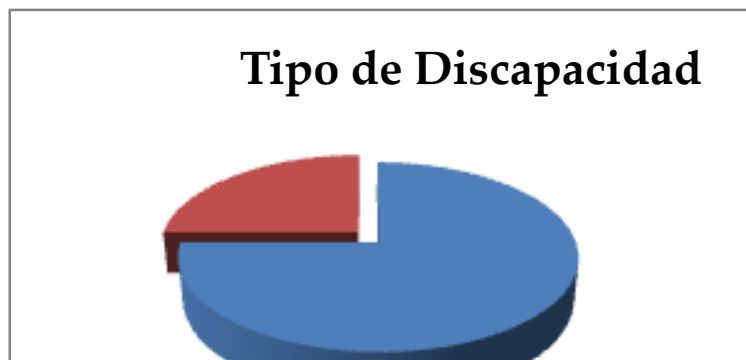
Gráfico N°1



Fuente: Cuestionario estudiantes

Las edades de los estudiantes fluctúan entre los 19 y 33 años. En relación al tipo de discapacidad, la mayoría de los estudiantes presenta una Discapacidad Motora, tal como se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico N°2

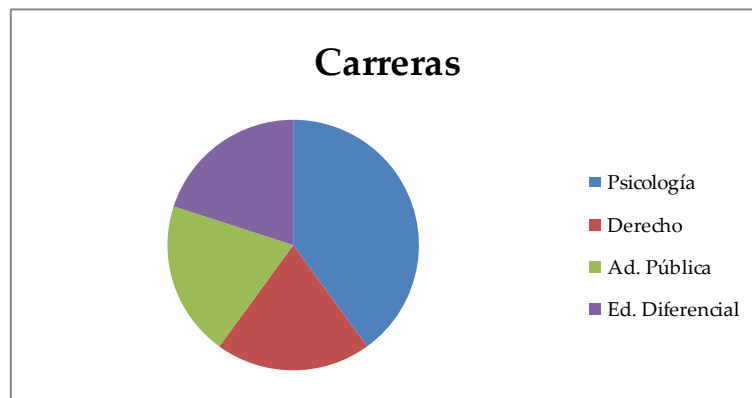


Fuente: Cuestionario estudiantes

1.2 Datos de Identificación Académica

Al año académico 2013, la totalidad de estudiantes con discapacidad se encontraban matriculados en diferentes Carreras de la UAHC, cuatro de ellos en calidad de estudiantes regulares y uno en calidad de tesista. Las Carreras que cuentan con personas con discapacidad son: Derecho, Psicología, Administración Pública y Educación Diferencial.

Gráfico N°3



Fuente: Cuestionario estudiantes

En lo referido a las vías de admisión a la institución, sólo uno de los estudiantes ingresó por la vía especial para personas con discapacidad, el resto lo realizó por vía regular.

Gráfico N°4

Vía de Admisión



Fuente: Cuestionario estudiantes

II. ACCIONES, ESTRATEGIAS Y/O PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS EN LA UAHC PARA LA ADMISIÓN, PERMANENCIA Y EGRESO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano es una institución privada sin fines de lucro cuya misión es:

“Contribuir de manera crítica al desarrollo del pensamiento, la cultura y la formación continua de profesionales comprometidos con la tolerancia, la democracia y la justicia, en concordancia con los requerimientos del país. A la vez, busca constituirse en un espacio que favorezca la integración social, dándole oportunidades de acceso a la educación superior a estudiantes de bajos ingreso que posean las competencias mínimas exigidas”. (Operacionalización Modelo Educativo UAHC, 2011)

Como institución educativa, la UAHC en su proyecto plantea los siguientes principios filosóficos que orientan su ser y hacer y que están explicitados en el Modelo Educativo (2010) de esta casa de estudios, a saber:

1. Compromiso con la promoción y defensa de los derechos humanos y de la democracia, como imperativos básicos de convivencia y desarrollo entre las personas.
2. Valoración de un desarrollo sustentable e incluyente de todos los sectores del país, con especial énfasis en la equidad y en la eliminación de todo tipo de discriminación, especialmente de género y étnico.

3. Construcción de un espacio educativo con una mirada abierta y pluralista, que hace del pensamiento crítico un sello formativo de su docencia.
4. Definición de la participación como un valor central de la gestión académica e institucional.
5. Búsqueda permanente de la excelencia en la docencia, en la investigación, en la extensión y la gestión institucional.

Tal como se declara en el documento de Operacionalización del Modelo Educativo (2011) *“La promoción de los derechos humanos y el fortalecimiento de la democracia son fundamentos básicos en el origen del proyecto educativo de la UAHC. En este sentido la situación de convivencia educativa y de coexistencia humana, tanto fuera como dentro del aula que se da en nuestra casa de estudios, es el escenario en que se hacen realidad esta declaración de principios”* (Pág.6).

Como puede apreciarse en lo anteriormente señalado, y haciendo alusión a la dimensión de política institucional, la UAHC se plantea a sí misma como una institución comprometida con los Derechos Humanos, con la coexistencia educativa y humana como pilares de la democracia. Estos principios son fundamentales para una institución que aspire a ser inclusiva y/o integracionista, tal como lo plantea Marchesi (2004) y Jiménez (2002).

En tal sentido podríamos deducir que el proyecto de la UAHC, se inscribe dentro de lo que Marchesi denomina como ideologías pluralistas e igualitarias, caracterizadas por optar por un proyecto educativo que no sólo se interesa por el rendimiento y resultados

académicos, sino que tienen igual importancia el desarrollo de actitudes solidarias, democráticas y democratizadoras.

Lo anterior -desde el análisis de la inclusión/integración- implica el desarrollo de un proyecto educativo con miras a reconstruir las formas de pensar, concebir y comprender la diversidad como un factor clave para favorecer u obstaculizar los procesos que apunten a lograr la igualdad de derechos y oportunidades de cada uno de los estudiantes.

Analizando la inclusión de personas con discapacidad desde una dimensión política institucional, la información recogida en el proyecto institucional de la UAHC, permite declarar que esta institución apuesta por contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, pluralista y comprometida con la equidad y justicia social, factores que sustentan tanto el movimiento de integración como el de educación inclusiva.

2.1 Proceso de Admisión para Personas con Discapacidad en la UAHC.

En la Universidad Academia de Humanismo Cristiano existen dos vías de admisión: Regular y Especial.

La vía de admisión regular es para los estudiantes/postulantes que cumplen con el requisito mínimo de puntaje PSU establecido por cada Carrera y/o Programa de esta casa de estudios.

Por su parte, la vía de admisión espacial es para los estudiantes/postulantes que no cumplen con los requisitos de puntaje PSU establecidos para cada Carrera y/o Programa pero que pueden optar a cupos “especiales” establecidos. Para ello, la UAHC ha

definido, explicitado y declarado públicamente las siguientes vías especiales:

- Admisión para estudiantes destacados en enseñanza media.
- Admisión pueblos indígenas.
- Admisión para minorías, inmigrantes y refugiados.
- Admisión para postulantes con cualidades artísticas relevantes.
- Admisión para creadores e investigadores destacados.
- Admisión para deportistas destacados.
- Admisión por convalidación de estudios.
- Admisión para profesionales.
- Admisión para trabajadores.
- Admisión postulantes con estudios secundarios en el extranjero.
- Admisión derechos humanos: Beca VALECH.
- Admisión postulantes con discapacidad visual o motora.

La última vía de ingreso especial: *“Admisión postulantes con discapacidad”*, de la cual se ocupa este estudio, fue establecida en el año 2010 y está destinada a personas con discapacidad visual y motora que cumplan los siguientes requisitos:

- Licencia de Enseñanza Media.
- Concentración de Notas de Enseñanza Media.
- Credencial otorgada por el Servicio de Registro Civil e Identificación que deja constancia que el postulante está inscrito en el Registro Nacional de la Discapacidad.
- 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. Posteriormente, la persona es citada a una entrevista con la jefatura de la Carrera y/o Programa

pertinente, siendo éstas quienes deciden el ingreso del postulante. Sin embargo, los criterios de la decisión no se encuentran explicitados, sólo se declara la autonomía de las Carreras y/o Programas para aceptar o no el ingreso de una persona con discapacidad.

No existe una política de admisión para personas con discapacidad que defina criterios de ingreso a nivel institucional, sino que estos criterios los establece cada Carrera y/o Programa y no se encuentran declarados públicamente.

Con ello, hay una declaración pública de que a priori no se les niega la postulación a las personas con discapacidad visual y motora pero ésta declaración no se traduce en una política institucional que consensúe criterios de ingreso, claramente definidos y explicitados, quedando a voluntad y criterio de cada Carrera y/o Programa la decisión de optar por la inclusión/integración de estudiantes con discapacidad. Asimismo, tampoco existe a disposición los argumentos que tiene la UAHC para no aceptar el ingreso de personas con otro tipo de discapacidad.

En tal sentido, desde una dimensión social, la UAHC manifiesta apertura a transformar los modelos de exclusión y segregación que históricamente han dejado fuera de las universidades a las personas con discapacidad. Sin embargo, desde un análisis de la dimensión política institucional, estas transformaciones no se materializan en políticas que permitan que el acceso en condiciones claras y justas.

2.2 Proceso de Permanencia y Egreso de Personas con Discapacidad en la UAHC.

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano no cuenta actualmente con una unidad o departamento que se encargue de conocer y sistematizar el proceso educativo de las personas con discapacidad que se encuentran estudiando en la institución.

De hecho, la UAHC tampoco cuenta con una base de datos con la información de la cantidad de estudiantes con discapacidad presentes en la institución y, por ende, no existe información de las Carreras y/o Programas y cohortes en que se encuentran los estudiantes con discapacidad. Asimismo, tampoco se encuentra la información de nombres, género, edades, entre otros elementos de identificación personal de los estudiantes.

Tal como se puede apreciar, lo anterior imposibilita que se realice un seguimiento al proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, no habiendo institucionalmente información disponible para analizar barreras y facilitadores de dicho proceso, lo que nuevamente plantea la tensión entre una dimensión social que apuesta por una educación inclusiva y una dimensión de política institucional que no ha desarrollado las formas de materializar dicha opción.

Lo anterior significó -para esta investigación- construir un catastro de personas con discapacidad en consulta a las secretarías de cada Carrera y/o Programa y al personal de los servicios destinados a estudiantes, tales como: Dirección de Asuntos Estudiantiles, Biblioteca y Laboratorios. Acudiendo a la identificación que el personal que trabaja en la UAHC y en cada Carrera y/o Programa en particular, realiza de cada uno de los estudiantes. Es decir, tampoco existe una

base de datos interna de las Carreras y/o Programas que permita tener una información fidedigna sobre los estudiantes con discapacidad.

Por lo señalado hasta aquí, podemos afirmar que en la UAHC no se realizan acciones y/o estrategias tendientes a sistematizar y analizar el proceso de permanencia y egreso de personas con discapacidad en la institución, lo cual genera desconocimiento tanto de las personas con discapacidad que estudian en esta institución, como de las características del proceso educativo que han llevado a cabo. Esta situación se traduce en un desconocimiento y, por efecto, una imposibilidad de analizar los factores que facilitan y/o dificultan el proceso de inclusión/integración de personas con discapacidad a nivel institucional.

Sin duda, lo descrito plantea un escenario que no permite que la UAHC se responsabilice de la decisión de “dejar entrar” a los estudiantes con discapacidad a la institución, lo cual desde una dimensión ético-valórica se contradice con los principios que le dan origen e identidad a la institución, plasmados en su proyecto institucional y modelo educativo.

III. BARRERAS U OBSTÁCULOS QUE ENFRENTAN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD DURANTE SU INGRESO, PERMANENCIA Y EGRESO EN LA UAHC.

3.1 Barreras, Obstáculos y Fortalezas a Nivel de Ingreso a la Institución.

Del total de personas con discapacidad que se encuentran estudiando en la institución y que representan los sujetos de estudio de esta investigación, solo una de ellas ingresó a la Universidad por la vía especial de admisión para personas con discapacidad. El resto de los estudiantes ingresaron por vía regular, cumpliendo con los requisitos de puntaje PSU establecido por cada Carrera y/o Programa.

Aun cuando en su mayoría los estudiantes no utilizaron la vía especial de admisión, reconocen que la explicación de ésta representa una fortaleza de la institución y la reconocen como tal, identificando que este elemento es coherente con el sello institucional y con la convivencia en la UAHC. Así lo expresa uno de los sujetos de estudio:

“(...) Tienen el tema de la admisión especial, el hecho que exista la puerta pa’ entrar. (...) siempre he reconocido que la universidad siempre tiene la política de las puertas abiertas, que tu podí hasta llegar al rector sin mayores inconvenientes. Y esa cuestión es positiva en general de la institución” (S.1)

Otro aspecto que los estudiantes señalan como una fortaleza de la institución en todos sus procesos, en especial en los vinculados al ingreso de una persona con discapacidad, es la no discriminación por parte de los diferentes actores de la UAHC:

(...) ponte tú, la misma gente igual, como que no siento discriminación.
(S 3)

"(...) Por lo menos en mi caso particular, no he sentí ninguna diferencia de trato al haber ingresado en la Universidad, no hubo ningún cambio
(S1)

"(...) una diferencia bien marcada en el colegio y esta universidad, aquí eres como cualquier persona, y allá como que te hacían notar que tenías como alguna característica diferente". (S2)

Tal como puede apreciarse en los discursos de los sujetos de estudio, en términos del proceso de admisión sólo identifican fortalezas asociadas a la actitud positiva por parte de los actores vinculados al proceso en cuestión, como también a la apertura que la Universidad declara en relación al ingreso de personas con discapacidad en la institución.

Estando los estudiantes con discapacidad de acuerdo con que la Universidad se encuentra abierta a la posibilidad de realizar procesos de inclusión/integración de personas con discapacidad, se muestran críticos respecto de que el proceso de ingreso a cargo del departamento de admisión no se vincula con alguna unidad o área que permita identificar necesidades para facilitar el proceso educativo de ellos. De hecho, plantean que el asunto no es solo dejarlos entrar, no es solo un asunto de abrir las puertas, pues ello debe ir articulado con la permanencia en la institución. Al respecto un estudiante analiza lo siguiente:

(...) Está la intención, sí poh. Que exista la posibilidad es buena, es súper bueno. Pero claro, en el fondo si tu no le haces un seguimiento a los alumnos, no sacai mucho con dejarlos ingresar. (S1)

Haciendo alusión a la falta de información y articulación de los procesos de ingreso y permanencia, el mismo estudiante plantea:

(...) lo que a mi me molesta mucho de la Universidad, es esa capacidad entre comillas de un desorden organizado que tienen ellos, que en el fondo tu a veces necesitas algo y te dicen “no que vaya a admisión, no vaya a la DAE, que no que tenís que ir a finanzas” Y nadie tiene muy claro el cuento, cuestiones que a veces en otra institución no pasa” (S1)

Concordando con la necesidad de ir más allá que “dejarlos entrar” y evidenciando la dificultad de no sistematizar y analizar los procesos de permanencia, un estudiante declara:

Creo que el hecho que exista la puerta pa’ entrar no es suficiente si es que no le vas a dar a eso un seguimiento. En este tema en particular debería haber un poco más de preocupación. No sé, alguien de asuntos estudiantiles encargado, por ejemplo, de seguir a quienes ingresan (...) ¿oye, qué te pasa?, ¿qué necesitas?, ¿está todo bien?, ¿en qué te podemos ayudar?” Pero eso no existe. Quedai como muy a la deriva (...) el jefe de carrera pero era, yo creo que tampoco ni siquiera él estaba al tanto, ni tiene a lo mejor las competencias como para abordar un tema así. (S3)

Con los antecedentes brindados por los sujetos de estudios, podemos afirmar que en lo relacionado al proceso de admisión propiamente tal no se identifican elementos específicos que obstaculicen el proceso de ingreso de una persona con discapacidad en la institución. Sin

embargo, los estudiantes son enfáticos en declarar que el proceso de ingreso (admisión) no les garantizó que se considerara su permanencia, pues no existe articulación entre ambos procesos, como tampoco existe un área encargada de resguardar que ello ocurra.

Lo anterior genera que la fortaleza de la apertura institucional a la inclusión/integración de estudiantes con discapacidad, al mismo tiempo, se traduzca en una dificultad, pues la no discriminación se traduce en una invisibilización de sus características y necesidades.

3.2 Barreras, Obstáculos y Fortalezas a Nivel de Permanencia y Egreso en la Institución.

Referido a la identificación de fortalezas y/o barreras asociadas a la permanencia en la Universidad, los estudiantes identifican varios elementos vinculados a la organización institucional, la infraestructura, adaptación de procesos y actitudes de la comunidad educativa, lo cual articula las diferentes dimensiones de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, a saber: dimensión social, dimensión legal, dimensión política institucional y dimensión curricular.

Sobre los elementos organizacionales de la institución (dimensión política institucional), los estudiantes entrevistados destacan la desinformación sobre sus características y necesidades, que se materializa en la invisibilización de ellas en la programación de clases, de espacios y utilización de los mismos. Conciertan que estos factores se debe a que no existe actualmente una persona -o grupo de personas- encargadas de analizar y resguardar ciertos elementos

asociados al acceso geográfico a los diferentes espacios, como también a elementos de acceso al currículum (dimensión curricular).

Ejemplo de lo anterior son las siguientes situaciones a las que se han visto y se ven enfrentados los estudiantes:

(...) Para las personas que tienen discapacidad motora, no es muy amable la Universidad. Por ejemplo, hay un solo edificio que tiene un ascensor, y los otros no tienen. (S1)

“(...) me he puesto a pensar por ejemplo en la biblioteca, eh, sí tienen una rampa para que puedan subir. Pero como que hay poco espacio adentro de la biblioteca, así que dificulta entrar a la biblioteca y pedir algún libro. Pero igual hay, eh... barreras como físicas en la universidad. Y También hay pocos baños de discapacitados” (S2)

(...) no hay ascensor en el segundo piso, no cubre todo el edificio y en el otro tampoco. (S1)

(...) para el patio azul, el barco no hay ascensor solo acá en el nuevo. Yo igual varias clases las he tenido que cambiar para acá (S3).

Pero en la infraestructura falta, con el edificio el barco. Ponte cuando tengo que ir al auditorio tengo que venir en la otra silla, la manual, porque está es muy pesada para que me puedan levantar. Cuando yo entré a la universidad me dijeron que estaban en planes de poder hacer rampas en las escaleras para el patio azul, pero como que no ha pasado nada (S 3)

El acceso a los computadores es una falencia, no los puedo utilizar, me dicen que están viendo lo del acceso pero sigue igual, me gustaría una mejora en la infraestructura. (S 3)

(...) prefiero evitar sacar libros, así que mis compañeros piden y les saco fotocopia (S 4).

Las barreras no son sólo arquitectónicas, sino sobre todo organizacionales. Así lo vivencian los estudiantes con discapacidad en la UAHC, los cuales deben autogestionarse diferentes elementos con distintos actores de la comunidad educativa, situación que –además– es reiterativa, pues no pareciera generarse un aprendizaje institucional al respecto. Ejemplo de algunas de estas situaciones son los siguientes relatos:

“(...) supe por mis compañeras que había ascensor, tengo llaves permanentes, me las facilitó un conserje, por luca me sacó copia”(S 2)

“(...) me ha tocado clases en el barco, me toca en el último piso. Y tengo que caminar, me duele la pierna y no hay baño de mujeres y tengo que ocupar el de hombres”(S 2)

“(...) en el proceso de admisión, el encargado de la Universidad le dijo a los guardias y me sacaron copia de las llaves. Tengo cierta independencia para usarlo”. (S3)

“(...) Hablo con la secretaria de Psicología y ahí ella me tiene que cambiar las clases acá. En verdad mis compañeros también hablan con los profes y cambian las salas. (S3)”

“clases de matemática podrían ser distintas. O ahí ir poniendo un pequeño énfasis, cachai (...) en el tema de las guías, que podían haber sido un poco mejor elaboradas, o haber habido un detalle, o para las pruebas, mínimo agrandar letras. Nunca lo hubo. Y la verdad es que yo nunca le dije a la profesora, ni nada (...) Pasó no más y al final simplemente por ese... Bueno y entre otras cosas en realidad, pero ese fue un factor por que decidí cambiarme de carrera. Porque además, aparte de ese ramo, me quedaban como tres ramos más que eran parecidos. O sea, eran matemáticas puras o estadísticas... Que eran demasiado de pizarrón.”(S1)

Los elementos anteriormente señalados por los estudiantes, son comprendidos por ellos como consecuencia de no existir un área encargada de la temática del seguimiento de las personas con discapacidad que logre identificar las necesidades que pueden presentar cada uno en función de sus características y las características de la Universidad. La inexistencia de una instancia encargada hace que no se lean y miren ciertos elementos que terminan obstaculizando los procesos educativos de los estudiantes.

(...) seguramente si no hay un encargado de ver eso, nadie se preocupa del tema”(S4)

Creo que básicamente falta hacer seguimiento a los alumnos. Alguien o un área, o un no sé... que se preocupe de la temática si lo quieren seguir haciendo, deberían hacerlo un poco más en serio. Dedicar a alguna persona que se preocupe de esos casos, que haga un seguimiento... Y que esa persona haga el tema de coordinación con los jefes de carrera y con la gente de las distintas escuelas. No está esa persona, no está esa oficina (S1)

“Que se vea una preocupación, o quizás si tienes una dificultad saber a quién acudir en ese caso en la Universidad. Nadie cumple ese rol específico”. (S3)

Vinculado con la ausencia de un área o departamento que resguarde las condiciones mínimas necesarias para que las personas con discapacidad puedan realizar un proceso educativo de forma autónoma en la institución, uno de los entrevistados plantea que también se dificulta acceder a los recursos públicos destinados en la materia, pues ello implica que exista un organismo que en la institución figure como encargado de elaborar y ejecutar los proyectos. Al respecto reflexiona:

“(...) si al tema le entregaran un poco más de dedicación o de cuidado al tema por ejemplo existen una especie de programas que se puede postular en conjunto con las instituciones y con los alumnos, a fondos concursables que son del SENADIS, pero yo no sé si acá los conocen o no... si no hay un encargado de ver eso... que se sepa que hay un estudiante que tiene alguna necesidad educativa especial y que necesita adaptaciones. (S1)

Lo anterior es visualizado como falta de voluntad y seriedad en las decisiones institucionales que se adoptan y no sólo por un asunto de recursos. En general, los sujetos de estudio plantean que la Universidad no se ha tomado el tema de la integración/inclusión de personas con discapacidad de forma rigurosa y lo reducen a un ingreso especial que no repercute en transformaciones mayores, en la visibilización de la temática y en la innovación del proyecto.

(...) podrían tratar de instruirse, son informaciones públicas....si la Universidad quisiera darle un enfoque serio e importante a eso, los recursos podrían llegarles de otras maneras, ¿cachai? Existen fondos

concurables como te contaba, un montón de posibilidades de acceder a eso, y que podría ser un plus para la Universidad, si es que lo hicieran bien. (S1)

Aun cuando la organización institucional y la infraestructura no son bien evaluadas por los estudiantes, éstos destacan la actitud positiva por parte de toda la comunidad educativa, dan cuenta que en la institución no se sienten discriminados, ni cuestionados, lo cual lo valoran como característica identitaria de la convivencia que se promueve en la UAHC. Testimonio de esta fortaleza son las siguientes textualidades:

“(...) me siento cómoda sobre todo con la gente, hay una buena disposición, no existe eso de la competitividad y discriminación como en otros lugares”. (S 3)

“Aquí eres como cualquier persona, y allá como que te hacían notar que tenías como alguna característica diferente”. (S1)

Por el conjunto de razones y experiencias que los sujetos de estudio han explicitado, podemos inferir que el tema de la inclusión/integración de personas con discapacidad en la UAHC es un proceso muy incipiente y que no representa una política institucional que garantice el ingreso en condiciones claras y justas, como también un proceso de permanencia que sea vigilante de las necesidades de cada uno de los estudiantes y las necesidades de la propia institución. Lo anterior, es un tema ético de responsabilizarse de la oportunidad de ingresar a la institución, responsabilidad que no puede traducirse sólo en actitudes positivas y no discriminadoras, pues también es un tipo de discriminación la invisibilización de características y de necesidades.

IV. CONCEPCIONES SOBRE LA DISCAPACIDAD Y LA INCLUSIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA UAHC.

4.1 Discapacidad como constructo que enuncia y anuncia anormalidad.

La discapacidad es una construcción social que ha permitido connotar y denotar a una “clase” de seres humanos, a partir de la identificación de características que se alejan a lo establecido como lo normal del cuerpo, lo normal de la mente, lo normal de los sentidos, entre tantos elementos que configuraron una tipificación ideal y, por ende, normal de Ser Humano.

Sabemos también, que es un concepto que surge en el modelo médico-rehabilitador, cuyos argumentos están sustentados en una explicación científica, abandonando con ello la comprensión y explicación de los argumentos presentes en los modelos anteriores, a saber: el argumento mítico, mítico-religioso y religioso, donde las personas que presentaban diferencias en comparación a lo que cada cultura y/o comunidad consideraba “normal” fueron denominados y concebidos como monstruos, bizarros o representantes divinos.

En tal sentido, el concepto de discapacidad representa una transformación en la comprensión de las características de las personas asociadas, en un principio, a la idea de la enfermedad. Actualmente es definida como una condición dinámica que se da en la interacción entre las características de una persona y las características de su medio sociocultural.

Aun cuando existe actualmente una nueva definición de la discapacidad esta no ha logrado transformar las formas de concebirla. Representación de ello son los discursos de los sujetos de estudio entrevistados, los cuales en su totalidad siguen asociando la discapacidad como una condición de anormalidad:

“(...) como no tener las mismas capacidades que lo “normal de la gente”
(S 3)

“(...) las personas que están fuera del rango que se podría considerar normal (S 2)

“(...) dice relación o marca diferencias que existen en las personas respecto a sus capacidades fundamentales, de desplazamiento, de...sensoriales, mentales, etc. (S 1)

“Según yo no somos discapacitados, pero mentalmente la sociedad lo dice. Creo que es no estar al cien por ciento.”(S 4)

Podemos develar de los fragmentos seleccionados, que la condición de discapacidad es comprendida sólo haciendo alusión a las características de cada persona descontextualizadamente, es decir, se define la discapacidad independiente del medio sociocultural, arquitectónico y/o geográfico. Hay aquí una des-responsabilización del medio y –por ende- una responsabilización de las personas. Lo anterior explica que la discapacidad sea aun comprendida a partir de la normalidad, de lo considerado “Ser Humano normal”.

Coherente con la comprensión de que la discapacidad es una condición de “anormalidad”, otro aspecto presente en los discursos de

los sujetos de estudio es la representación que la discapacidad es un “problema”, una “limitancia”:

“(...) como ser un poco diferente de los demás, es como tener ciertos límites ante cosas cotidianas”. (S 3)

“(...) Igual sé que hay colegios especiales, pero para niños con problemas más... como neurológicos porque ellos igual tienen una paciencia diferente”(S 4)

“(...) no sé si era especial o regular. Pero habían niños que eran... con problemas”(S 2)

En síntesis, nos encontramos frente a representaciones sobre la discapacidad que se enmarcan en el constructo social de la normalidad. Es la normalidad fuertemente instalada, la que permite definir y clasificar a los grupos de seres humanos. Lo anterior se encuentra presente en los discursos de los sujetos de estudio quienes definen la discapacidad como condición de anormalidad, desde la diferenciación, es decir, desde la comparación con la “población normal”.

Con ello, se autodefinen pertenecientes a la categoría “anormal”.

4.2 Proceso de Inclusión/Integración: Como Proceso desde el Deber Ser

El proceso de inclusión/integración es comprendido por los sujetos de estudio como un gran avance en materia de igualdad de derechos y oportunidades para las personas con discapacidad. Manifiestan que es

una forma de visibilizarlos, de hacerlos existir y de tener oportunidades de desarrollo en los diferentes ámbitos de la vida.

Destacan que representa una transformación al asistencialismo característico del modelo médico-rehabilitador, lo cual tiene una traducción en un rol social valorizado:

Antiguamente eran mucho menor las posibilidades que existían y era mucho más asistencialista. (S1)

Así, desde los discursos de los entrevistados destacan las ideas ligadas a la igualdad de oportunidades, el acceso a diferentes espacios, valorando dichos elementos positivamente

(...) Se han abierto espacios en todo ámbito de inclusión a las personas con discapacidad. Que se quiera entre comillas emparejar la cancha, es positivo. (S1)

Consecuente con la instalada “normalidad”, también surgen discursos que se posicionan desde el binomio normal-anormal para entender el proceso de inclusión/integración, asociando la igualdad de oportunidades con la normalización, con ser tratado como “normal”:

(...) tratar de incorporarlas al mundo normal igual (poh,) como cualquier otro. (S4)

Que existan leyes antidiscriminación, que existan leyes de incentivo para la contratación de personas con discapacidad... eso es positivo. (S1)

“Yo no ando así por la vida sintiéndome diferente, no nada para, ando para todos lados normal” (S 3)

Aun cuando valoran los avances en la materia, también dan cuenta de lo incipiente del proceso de inclusión/integración en nuestra sociedad, pues si bien hay un discurso que promueve la igualdad de oportunidades, siguen existiendo barreras que van desde aspectos arquitectónicos como actitudinales, ligados a un pensamiento basado en los parámetros de la “normalidad”.

En la sociedad como que estamos excluidos de cierta manera, si te fijas en las mismas calles o cosas así, como que no está pensado para...los mismos edificios y cosas más chicas”. (S3)

“Como que aún no son muy concientes tú lo ves en el metro, el mismo tema de los ascensores que tengo que hacer fila para poder usarlo, siendo que hay una escalera mecánica. Como que la gente no tiene todavía incluido el tema de la discapacidad o incluir (S3)

No me gusta que al cambiarme de la silla a un asiento la gente me diga pobrecita, no lo entiendo la verdad, pero la sociedad es así, que no por estar enfermo te miren distinto, sería distinto que nos miraran iguales sería más fácil solo aceptarnos. (S4)

La información recogida en este estudio, permite develar que tanto la comprensión de la discapacidad como la del proceso de inclusión

/integración son comprendidos y visualizados desde la normalidad. Desde este tipo de pensamiento se han construido todos los espacios y todos los procesos. Desde esta plataforma también se comprenden a las personas con discapacidad y también desde ahí se comprenden ellos a sí mismos.

CAPÍTULO QUINTO

Conclusiones

En este capítulo se presentan las principales conclusiones de esta investigación que pretendió *“Conocer los procesos de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y las racionalidades que subyacen en cada uno de ellos”*.

Para dar cumplimiento a lo anteriormente señalado, a continuación se expone una interpretación mayor sobre las estrategias que implementa actualmente la UAHC en materias de inclusión/integración de estudiantes con discapacidad.

Asimismo, se da cuenta de las vivencias y significaciones de las propias personas con discapacidad, lo cual nos remite y posiciona desde las experiencias, percepciones y comprensiones que los sujetos de estudio realizan sobre sus procesos socioeducativos en dicha institución.

I. En Relación a las Estrategias que se Implementan en la UAHC para Realizar Procesos de Inclusión/Integración de Personas con Discapacidad.

Partiremos de la premisa que toda Universidad establece un proyecto educativo que se sustenta en miradas, comprensiones y en formas de representarse las realidades sociales y culturales. Desde ahí se definen principios y valores que sustentarán un proyecto socioeducativo y una identidad particular, que se traduce en una opción ideológica, por ende, ética-valórica, desde donde se comprenden y materializan roles y misiones dentro del sistema social al que pertenecen.

Tomando en cuenta la premisa anteriormente explicitada, el análisis de las diferentes estrategias o procesos que una institución promueva no pueden ser descontextualizados a la visión y misión que cada Universidad define, pues éstas orientan su Ser y su Hacer.

En el caso específico de la UAHC, existe un discurso explícito por el compromiso con los Derechos Humanos y con la democracia, fundamentado en un reconocimiento de la diversidad y la necesidad de justicia social en nuestro País.

Lo anterior -en materias de inclusión/integración- permite la presencia de personas con discapacidad estudiando actualmente en la institución. De hecho, así lo promueve la UAHC en sus procesos de admisión, contando desde el año 2010 con una definición y declaración pública de una admisión especial para personas con discapacidad motora y visual.

Sin duda, que la UAHC, por un lado, al promover un proceso de admisión especial para personas con discapacidad motora y visual representa una estrategia que se puede valorar a favor de los procesos de inclusión/integración, por otro lado, este proceso de admisión no representa una política institucional que defina criterios específicos para su materialización, lo cual se refleja en que el ingreso de una persona con discapacidad quede a voluntad y criterio de cada Carrera.

Esta situación permite la autonomía de las Facultades y sus respectivas Carreras y/o Programas, en la opción por la inclusión/integración de estudiantes con discapacidad, sin que los criterios para realizar dicha opción se encuentren disponibles a priori, es decir, socializados y claramente publicados.

Así, la decisión deja de ser institucional y pasa a representar decisiones personales tomadas por directivos de Carreras y/o Programas, según sus comprensiones, representaciones y evaluaciones.

En este contexto, en la UAHC existe una tensión entre lógicas y racionalidades que, por un lado, promueven transformaciones sociales profundas con aspiraciones democráticas y democratizadoras, y por otra, que la sitúan en una institución que mantiene prácticas que no dan cuenta de consensos que permitan lograr dichas transformaciones.

Con respecto al proceso de permanencia y egreso de personas con discapacidad en la institución, no existen estrategias formales que representen una política institucional en la materia. De hecho, la UAHC no cuenta con áreas y/o personas encargadas de conocer, analizar y evaluar las condiciones estructurales y organizacionales que operan como facilitadores u obstaculizadores en procesos de inclusión/integración de personas con discapacidad. Este elemento

tiene diferentes repercusiones en los procesos socioeducativos de las personas con discapacidad que actualmente estudian en la institución. Entre ellos se destaca que sean los propios estudiantes quienes monitoreen, soliciten y autogestionen aspectos básicos y esenciales para poder acceder a los espacios y al currículum.

Al respecto, cabe señalar que desde la información otorgada por los sujetos de estudio, son ellos quienes han solicitado y gestionado estrategias y acciones necesarias para poder realizar su formación personal y profesional en esta institución, junto a algunos actores de la comunidad educativa que han tomado consciencia sobre algunos elementos que funcionan como barreras para el proceso de inclusión/integración de personas con discapacidad.

En síntesis, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano no cuenta a la fecha con una política institucional que promueva la integración/inclusión de personas con discapacidad.

Por el conjunto de los antecedentes mostrados, se puede concluir que la UAHC se encuentra en lo que podríamos denominar una primera etapa de la inclusión/integración, más desde una dimensión ideológica, es decir, desde el discurso, desde las reflexiones, desde un compromiso ético y valórico que promueve este proceso como una forma de valorar y promover la convivencia democrática en la diversidad, pero que aun no logra materializarse como un proceso intencionado que surja de políticas institucionales claras en la materia.

II. En Relación a las Barreras u Obstáculos que Deben Enfrentan las Personas con Discapacidad en la Universidad.

Tomando en cuenta las condiciones que se conjugan en los procesos de inclusión/integración planteadas por Marchesi (2004) y las series categoriales planteadas por Ruz(1998), desde la serie del pensar reflexivo, razonable y práctico - que dice relación con las actitudes, comprensiones y valores que sustentan la aceptación de la diversidad y la convivencia democrática en una institución- las experiencias descritas por los sujetos de estudio dan cuenta que la UAHC y las personas que la constituyen, tienen una actitud favorable hacia los procesos de inclusión/integración de personas con discapacidad.

Desde una dimensión política institucional -que comprende el diseño, planificación y ejecución de estrategias y acciones institucionales- la ausencia de una política específica en la materia de inclusión/integración, junto con la autonomía con las que cuentan las Facultades y cada Carrera y/o Programa para seleccionar su estudiantado, se traduce en que la incorporación de un estudiante con discapacidad quede sujeta a las voluntades y criterios de los directivos de Carreras, lo que a su vez, depende de las formas de pensar, concebir y comprender las características que posean éstos.

Respecto a las barreras y/o dificultades que identificaron los estudiantes en el proceso de permanencia, estas reflejan que la presencia del constructo social de la normalidad desde donde se piensan, materializan e implementan las arquitecturas, los espacios, los recursos y los procesos, constituyen el mayor obstáculo presente en la UAHC.

A lo anterior se debe la falta una política que promueva personas encargadas del proceso de inclusión/integración de estudiantes con discapacidad, vigilando aquellos procesos y espacios construidos desde “lo normal” de desplazamiento (lo normal del cuerpo y movimiento), lo normal de la percepción (lo normal de los sentidos y las formas de percibir), entre otros elementos que se construyen y reconstruyen bajo la idea de un estudiante tipo “normal” y que, por ende, deja fuera a personas que no pertenecen a este constructo, lo cual –sin duda- también representa una forma de discriminación.

Al mismo tiempo que se identifica que la UAHC –y sus actores- se caracterizan por una actitud y mirada pluralista, que desde los sujetos de estudio se vivencia e interpreta desde la no discriminación hacia ellos, los elementos institucionales identificados como barreras u obstaculizadores son la representación de un pensamiento normalista que -sin tomar consciencia de ello- promueven procesos de discriminación en la medida que se construyen y se ejecutan en función de una “clase” de seres humanos.

La ausencia una política institucional para el proceso de inclusión/integración de personas con discapacidad, es la ausencia de la posibilidad de deconstruir y reconstruir miradas, espacios, recursos y procesos gobernados por la normalidad.

III. En Relación a las Racionalidades que Subyacen en la Comprensión de la Inclusión/Integración de Personas con Discapacidad.

Como ya ha sido planteado en esta investigación, la inclusión/integración de personas con discapacidad es un proceso complejo y paradigmático que no puede reducirse sólo a un proyecto educativo, sino más bien, a un proceso que es cultural y político. Así, los procesos de inclusión/integración están permeados por comprensiones, representaciones y racionalidades construidos colectivamente a lo largo de la historia de la humanidad.

Desde los discursos de los sujetos de estudio, se plantea fuertemente una comprensión de la inclusión/integración desde una lógica calculadora, racional y técnica, cuya finalidad está orientada a otorgarles igualdad de oportunidades socioeducativas a las personas que presentan una discapacidad, reduciendo los fines de la inclusión/integración al beneficio de las personas con discapacidad de insertarse a contextos educativos y laborales pensados y materializados para las personas “normales”.

De esta manera, los sujetos de estudio mantienen un entendimiento normalista de la inclusión/integración, que la reduce al beneficio sólo de las personas con discapacidad y a la homogeneización de oportunidades y posibilidades, desvinculándola de procesos socioculturales y políticos más complejos.

A la base de estas comprensiones y significados también subyacen entendimientos y representaciones de la discapacidad. Al respecto, los resultados muestran una comprensión de la discapacidad como una condición de anormalidad, asociada a las limitaciones y a problemas

de orden personal/biológico, analizándose la discapacidad descontextualizada de un medio sociocultural y político que la construye, constriñe y la refuerza.

Lo anterior puede interpretarse como parte de los procesos identitarios que construyen -en nuestras sociedades- a las personas con discapacidad. Tal como lo explica Díaz (2003), en la construcción del concepto de discapacidad como en las concepciones que se tienen respecto a las personas que la presentan, existe una relación entre la sociedad que se considera y denomina “normal” y las personas que son consideradas “anormales”, en la cual surge una alteridad construida por la oposición entre el grupo de personas “normales” respecto al grupo de personas consideradas “anormales”. Bajo estos argumentos, cobra sentido la comprensión de la inclusión/integración sea un proceso en el cual los denominados “anormales” traspasen las fronteras de la “anormalidad” y se incorporen en los espacios y territorios de los “normales”.

Por el conjunto de los argumentos y resultados expuestos, se puede concluir que la UAHC representa una institución educativa pensada y diseñada para las personas construidas como “normales”. Transformar estos elementos implica asumir un compromiso de cambio con miras a repensarse y reconstruirse, estando institucionalmente dispuestos a analizar cada uno de los espacios, procesos, recursos y elementos que –actualmente- dejan fuera a las personas con discapacidad.

Lo anterior implica asumir que realizar procesos de inclusión/integración no es sólo un asunto de dejar entrar a las personas con discapacidad; no se resuelve con la política de las puertas abiertas, sino, al mismo tiempo, implica asumir la responsabilidad de que pueden estar y existir en la institución, lo cual

supone pensar y diseñar procesos para todos y cada uno de los estudiantes que integren la UAHC.

BIBLIOGRAFÍA

AEDO, C. y GONZALEZ, L. (2004) La Educación Superior en Chile. Revista Calidad en la Educación N° 21. Santiago.

AGUADO, A. (1995) Historia de las deficiencias. Escuela libre Editorial. Madrid.

ALARCÓN, P. (2013) Necesidades Educativas Especiales. ¿Cómo abordar para incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales? Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire. Año 12, N° 13, Julio de 2013. UAHC. Santiago de Chile.

AHUMADA , M. (2000) Programa Jurídico sobre Discapacidad Facultad de Derecho Universidad Diego Portales. Santiago. Chile

ARISTEGUI Y OTROS. (2005) Hacia una Pedagogía de la Convivencia. Revista Psykhe, Vol 14, N° 1, mayo de 2005 (pp. 137-150). Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

ARISTÓTELES (330 A.C.) La Política. Disponible en versión electrónica del (2007) en:http://www.laeditorialvirtual.com.ar/pages/Aristoteles_LaPolitica/Aristoteles_LaPolitica_000.htm (16-10-2013)

ANUIES (2006) Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior. Secretaría de Educación Pública. México.

BARCELO, J. (2004) Universidad y Sociedad: Una relación Paradójica. Revista Calidad de la Educación. N° 20, Santiago.

BAZAN, D. y MANOSALVA, S. (2006) Convivencia y Calidad de la Educación. OEI. Ediciones LOM, Santiago de Chile.

BERSTEIN, S. (1996) Los regímenes políticos del siglo XX: para una historia política comparada del mundo contemporáneo. Barcelona, España

CAREAGA, R, ED. (1997) Tradición y Cambio en la psicopedagogía. Ed. Bravo y Allende, Santiago

DIAZ, O (2003) Hacia la concepción de la atención educativa de personas con discapacidad .Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

DÍAZ-ROMERO, P. (2006) Caminos para la Inclusión en la Educación Superior. Fundación Equitas. Santiago, Chile.

ECHEVERRIA, G (2005) Análisis Cualitativo por Categorías. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología. Santiago.

EGEA, C y SARABIA, ALICIA. (2001) Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad, N° 50, Madrid.

FOUCAULT, M (1976) Las Redes del Poder. Texto de la conferencia pronunciada en 1976 en Brasil. Publicada en la revista anarquista Barbarie, N-° 4 y 5, (1981-2), San Salvador de Bahía, Brasil. En:

<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/fe190d/texto05.htm> (26-11-2013)

FOUCAULT, M (2001) Los anormales. Fondo de la Cultura Económica. México.

GONZALEZ F; ARANEDA, P (2005) Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile. IESALC, Chile.

JIMENEZ, R (2002): “Las Personas con Discapacidad en la Educación Superior.. Una Propuesta para la Diversidad e Igualdad”. Fundación Justicia y Género San José. Costa Rica.

MAGENDZO, A (2003) Alteridad y diversidad componentes fundamentales de la educación en derechos humanos.

MANOSALVA, S (2002) Integración Educacional de alumnos con discapacidad. Mapa Ltda, Santiago. Chile.

MANOSALVA, S (2007) Integración de Personas con y sin Discapacidad: Desafío Pedagógico y Necesidad Social. Documento de Trabajo Interno. U.A.H.C. Santiago Chile.

MARCHESSI, A, COLL, C y PALACIOS, J (2004) Desarrollo Psicológico y Educación: Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales. Alianza, Madrid.

MATEOS, J Y SCHÖKEL, A (1974) El Nuevo Testamento. Ediciones Cristiandad: Madrid.

MORENO, M (2005) Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. IESALC. Venezuela.

NIETZSCHE, F (2003) El Anticristo. Ediciones Olimpo. Santiago de Chile.

LISSI; ZUZULICH; SALINAS; HOJAS; ACHIARDI; PEDRALS (2009) Inclusión y Discapacidad en Contextos Universitarios: La experiencia del PIANE-UC. En Revista Calidad en la Educación. N° 30

ORTIZ, I (2002) La construcción de la normalidad de los alumnos problemas en la escuela común”. Universidad de San Andrés. Argentina.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD: (2001) Clasificador Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud.

PALACIOS, A (2008) El Modelo Social de la Discapacidad: orígenes, caracterización, y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ediciones Cinca. Madrid.

PÉREZ, FERNÁNDEZ; KATZ (2013) Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias. Edulp. Argentina

PLANELLA, J (2006) Subjetividad, Disidencia y Discapacidad: Prácticas de acompañamiento social. Editorial ONCE. España.

PLATÓN (1998) Protagoras, Gorgias, Carta Séptima. Editorial Alianza. Madrid.

RUZ, J. Y BAZAN, D (1998) Transversalidad educativa: la pregunta por lo instrumental y valórico en la Formación. Revista Pensamiento Educativo, Vol. 22, PUC. Santiago.

RUIZ OLABUÉNAGA, J (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao. Universidad de Deusto

SCHEERENBERGER, R. C. (1984) Historia del Retraso Mental. S.I.S. San Sebastián.

SKLIAR, C (2003) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila Editores. Argentina.

SKLIAR, C (S/F) De la razón jurídica a la pasión ética – a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad.

Pág. 6. Ponencia disponible en:

www.institutosadop.edu.ar/file.../Ponencia_de_Carlos_Skliar.pdf (25-11-2013)

SKLIAR, C (S/F) La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. Disponible en: [alteridad skliar.rtf - yimg.com](http://alteridad.skliar.rtf-yimg.com) (25-11-2013)

UNESCO (2005) Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior. Caracas, Venezuela.

UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París.

UNESCO (2012) Situación Educativa de América latina y El Caribe. Santiago, Chile

VAZ LEAL, F Y CANO, M (S-A) Clasificación de las Deficiencias, discapacidades y Minusvalía. Disponible En:

<http://www.proyectojuvenalis.org/docs/clasificacion.pdf>.

VERDUGO, M (2002) Personas con Discapacidad: Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras. Siglo Veintiuno de España Editores. España.

ANEXOS

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Pedagogía
Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

Cuestionario de investigación
Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior
Universitaria.

Presentación:

El cuestionario tiene por objetivo recopilar información que permita realizar un catastro de los estudiantes con discapacidad que se encuentran cursando carreras y/o programas en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El cuestionario debe ser completado por las Carreras y/o Programas que cuenten con estudiantes con discapacidad.

Agradecemos muy sinceramente su colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Nombre: Emmanuel	Apellido paterno: Farfán	Apellido materno: Burgos
Edad: 25	Hombre (<input checked="" type="checkbox"/>)	Mujer (<input type="checkbox"/>)
Tipo de discapacidad: motora		
Dirección particular:		Teléfonos: 2-4160678

Correo electrónico:
efantplao@gmail.com

2- DATOS DE LA CARRERA Y EL PROCESO DE ADMISIÓN

Carrera que se encuentra cursando: Administración Pública.	
Semestre que cursa: Tesista	Año de ingreso a la Carrera: 2008
Nombre del jefe/a de Carrera: Jaime Guzmán	Teléfonos :
Vía de admisión del estudiante (regular y/o especial): Regular.	

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Pedagogía
Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

Cuestionario de investigación
Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior
Universitaria.

Presentación:

El cuestionario tiene por objetivo recopilar información que permita realizar un catastro de los estudiantes con discapacidad que se encuentran cursando carreras y/o programas en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El cuestionario debe ser completado por las Carreras y/o Programas que cuenten con estudiantes con discapacidad.

Agradecemos muy sinceramente su colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Nombre: Catalina	Apellido paterno: Ibsen	Apellido materno:
Edad: 19	Hombre ()	Mujer (x)
Tipo de discapacidad: Motora		

Dirección particular:	Teléfonos: 87176384
Correo electrónico: cataibsen@hotmail.com	

2- DATOS DE LA CARRERA Y EL PROCESO DE ADMISIÓN

Carrera que se encuentra cursando: Pedagogía en Educación Diferencial	
Semestre que cursa: I	Año de ingreso a la Carrera: 2013
Nombre del jefe/a de Carrera: Sergio Manosalva.	Teléfonos :
Vía de admisión del estudiante (regular y/o especial): Regular.	

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Pedagogía
Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

Cuestionario de investigación
Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior
Universitaria.

Presentación:

El cuestionario tiene por objetivo recopilar información que permita realizar un catastro de los estudiantes con discapacidad que se encuentran cursando carreras y/o programas en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El cuestionario debe ser completado por las Carreras y/o Programas que cuenten con estudiantes con discapacidad.

Agradecemos muy sinceramente su colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Nombre: Paola	Apellido paterno: Jara	Apellido materno: Castillo
Edad: 20	Hombre ()	Mujer (<input checked="" type="checkbox"/>)

Tipo de discapacidad: Motora	
Dirección particular: Historiador Jaime Eyzaguirre 2030	Teléfonos: 71969702
Correo electrónico: Pao.jara@gmail.com	

2- DATOS DE LA CARRERA Y EL PROCESO DE ADMISIÓN

Carrera que se encuentra cursando: Psicología	
Semestre que cursa: III	Año de ingreso a la Carrera: 2012
Nombre del jefe/a de Carrera: Pablo Venegas.	Teléfonos :
Vía de admisión del estudiante (regular y/o especial): Especial	

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Pedagogía
Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

Cuestionario de investigación
Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior
Universitaria.

Presentación:

El cuestionario tiene por objetivo recopilar información que permita realizar un catastro de los estudiantes con discapacidad que se encuentran cursando carreras y/o programas en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El cuestionario debe ser completado por las Carreras y/o Programas que cuenten con estudiantes con discapacidad.

Agradecemos muy sinceramente su colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Nombre: Susana	Apellido paterno: Pérez	Apellido materno: Marambio
Edad: 29	Hombre ()	Mujer (x)
Tipo de discapacidad: Motora		

Dirección particular: Adolfo Arenas 3788	Teléfonos: 27165962
Correo electrónico: susygarrito@hotmail.com	

2- DATOS DE LA CARRERA Y EL PROCESO DE ADMISIÓN

Carrera que se encuentra cursando: Psicología	
Semestre que cursa: III y IV	Año de ingreso a la Carrera: 2003
Nombre del jefe/a de Carrera: Pablo Venegas	Teléfonos :
Vía de admisión del estudiante (regular y/o especial): Regular.	

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Pedagogía
Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

Cuestionario de investigación
Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior
Universitaria.

Presentación:

El cuestionario tiene por objetivo recopilar información que permita realizar un catastro de los estudiantes con discapacidad que se encuentran cursando carreras y/o programas en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El cuestionario debe ser completado por las Carreras y/o Programas que cuenten con estudiantes con discapacidad.

Agradecemos muy sinceramente su colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Nombre: Víctor	Apellido paterno: Leiva	Apellido materno: Vallejos
Edad: 33	Hombre (<input checked="" type="checkbox"/>)	Mujer (<input type="checkbox"/>)
Tipo de discapacidad: Visual		

Dirección particular:	Teléfonos: 80709166- 93094968
Correo electrónico: vleivav@ips.gof.col	

2- DATOS DE LA CARRERA Y EL PROCESO DE ADMISIÓN

Carrera que se encuentra cursando: Derecho	
Semestre que cursa: III	Año de ingreso a la Carrera: 2012
Nombre del jefe/a de Carrera: Verónica Reina	Teléfonos :
Vía de admisión del estudiante (regular y/o especial): Regular.	



FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Estimado/a:

Junto con saludarle, la presente tiene como objetivo solicitar su colaboración en la investigación denominada *"Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior Universitaria"*. Específicamente, solicito su contribución en la evaluación y validación de los instrumentos de recogida de información.

La investigación que se está realizando, tiene como propósito conocer los procesos de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y las racionalidades que subyacen en cada uno de ellos.

Partiendo del supuesto que la inclusión de personas con y sin discapacidad no es un proceso neutro, y que involucra transformaciones sociales y culturales, este estudio asume un enfoque hermenéutico- crítico, consciente de la necesidad de una mirada crítica a los modelos de segregación e inclusión y de una lectura comprensiva e interpretativa de los procesos y racionalidades implicadas en el tránsito de un modelo a otro.

En este sentido, el foco de interés y atención de esta investigación se sitúa en la identificación, descripción y análisis de las acciones y estrategias que se están implementando en la universidad para llevar a

cabo un proceso de inclusión de personas con discapacidad y las racionalidades que subyacen en las mismas.

En esta lógica, se plantea un estudio desde un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, que de cuenta de la realidad estudiada, haciendo una lectura crítica y comprensiva del proceso de inclusión de personas con y sin discapacidad en la UAHC, asumiendo la relevancia que este proceso adquiere en la construcción de la realidad social y la convivencia democrática dentro de esta institución y en la sociedad.

Dentro de este marco surge la pregunta de este estudio: **De qué manera se desarrolla en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano el proceso de incorporación, permanencia y egreso de personas con discapacidad?**

Aún cuando esto supone identificar las acciones, fundamentalmente apunta a develar las racionalidades que subyacen en las estrategias que se implementan para llevar a cabo el proceso de inclusión de personas con y sin discapacidad en este nivel educativo y en esta institución. Es decir, principalmente apunta a develar cómo se abordan y se conjugan las dimensiones instrumentales/legales y éticas/valoricas que hacen de la inclusión un proceso multicomplejo y paradigmático.

Para ello, se han definido los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Conocer los procesos de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y las racionalidades que subyacen en cada uno de ellos.

Específicos:

Construir un catastro de estudiantes con discapacidad que se encuentren cursando una carrera y/o programa especial en la UAHC.

Identificar y analizar las acciones, estrategias y/o procedimientos implementados en la UAHC para la admisión, permanencia y egreso de la totalidad de estudiantes con discapacidad.

Identificar las principales barreras u obstáculos que enfrentan la totalidad de personas con discapacidad durante su ingreso, permanencia y egreso en la UAHC.

Develar las concepciones sobre la discapacidad y la inclusión que tienen los estudiantes con discapacidad y directivos de Carreras y/o programas de la UAHC.

Develar los sentidos que le otorgan al proceso de inclusión de personas con discapacidad los estudiantes con discapacidad y directivos de Carreras y/o programas de la UAHC.

Agradeciendo su colaboración,

Se despiden Atte.

Carolina Tapia Berrios.

Pauta de Entrevista Semi-Estructurada a estudiantes con discapacidad

Focos de estudio	Ejes		Preguntas
<p>Racionalidades que subyacen en la comprensión de la integración/inclusión y de la discapacidad.</p>	<p>En relación a la integración de personas con discapacidad</p> <p>✓ entidos</p> <p>✓ significados</p> <p>✓ demandas</p> <p>✓ fortalezas</p> <p>✓ debilidades</p>	<p>- Develar las concepciones sobre discapacidad e inclusión que tienen los estudiantes y directivos de carreras y/o programas de la UAHC.</p> <p>- Develar los sentidos que le otorgan a la inclusión de personas con discapacidad, los estudiantes y directivos de carreras y/o programas de la UAHC</p>	<p>1. ¿Qué entiende UD por discapacidad?</p> <p>2. ¿Qué entiende UD por el proceso de inclusión de personas con discapacidad?</p> <p>3. ¿Cuál es el sentido que UD le otorga a la inclusión de personas con discapacidad en el contexto sociocultural y educativo actual?</p> <p>4. ¿Cómo cree UD que se está llevando a cabo el proceso de inclusión de personas con discapacidad en la UAHC?</p> <p>A-</p>

			<p>uáles son las fortalezas en la materia.</p> <p>B-</p> <p>uáles son las debilidades en la materia.</p>
--	--	--	--

<p>Barreras u obstáculos que deben enfrentar las personas con discapacidad.</p>	<p>En relación a las barreras identificadas en los procesos de admisión y permanencia en la institución.</p> <p>✓ barreras u obstáculos.</p> <p>✓ Dificultades.</p> <p>✓ Facilitadores.</p>	<p>- Identificar y analizar las acciones, estrategias y/o procedimientos implementados en la UAHC para la admisión, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad.</p> <p>- Identificar los principales facilitadores y barreras que enfrentan las personas con discapacidad durante su ingreso, permanencia y egreso de la UAHC</p>	<p>1. En relación al proceso de admisión A-¿Cómo se llevó a cabo este proceso en su caso particular? B- ¿Identificas alguna barrera o facilitador en este proceso?</p> <p>2. En relación a la permanencia en la institución A- Cómo ha sido este proceso? B- Ha requerido algún tipo de adaptación en aspectos o procesos durante su permanencia en la institución¹⁴⁷ y en la carrera?</p>
---	--	---	---

			<p>C- Se han adaptado los aspectos y/o procesos requeridos? ¿de que forma y en qué sentido?</p> <p>D- Identificas alguna barrera u obstáculo en algún aspecto o proceso que dificulte su permanencia en la UAHC y en la carrera?</p> <p>E- Qué aspectos favorecen su proceso de permanencia en la UAHC y en la carrera?</p>
--	--	--	---

