



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS
SOCIALES ESCUELA DE
POSTGRADO**

**Análisis de Trayectorias Escolares de Estudiantes con Diversidad Funcional de la
Universidad de Chile**

Tesis para optar al grado de Magister en Trabajo Social

JOHANNA ARANCIBIA ESPINOZA

Directora: María Gabriela Rubilar

Comisión Examinadora:

María Antonieta Urquieta

Claudia Campillo Toledano

María Gabriela Rubilar

Santiago de Chile, año 2021

Resumen

Esta investigación se enmarca en el Análisis de Trayectorias y Transiciones Escolares de estudiantes con diversidad funcional que cursan estudios superiores en la Universidad de Chile y, persigue dos propósitos, uno es analizar las trayectorias y transiciones académicas de estos estudiantes, a través de sus relatos de vida y dos comprender el significado que estos estudiantes entregan a esas experiencias de trayectoria escolar, con énfasis en su formación universitaria. Para cumplir con estos objetivos se entrevistó a un grupo de seis estudiantes con diversidad funcional, matriculados en distintas carreras de pregrado en la Universidad de Chile en el transcurso de 18 meses, estas además, fueron complementadas con entrevistas a profesionales expertos que se desempeñan en diferentes Unidades Académicas de esta misma casa de estudios, quienes participaron en este estudio como informantes clave.

La metodología desarrolló el enfoque biográfico de los relatos de vida, la recopilación de información se obtuvo a través de entrevistas semi estructuradas y recopilación documental, posteriormente se codificaron los antecedentes a través del software de investigación cualitativa, Atlas Ti, se identificaron testimonios y vivencias comunes, puntos de inflexión, actores y experiencias significativas que sustentan la experiencia académica de este grupo de estudiantes. En el desarrollo de las entrevista se siguieron los protocolos éticos para la recopilación de información, el cual consiste en consentimientos verbales expresados mediante la plataforma zoom y escritos en el caso de estudiantes con baja audición. Los resultados arrojados indican que las trayectorias escolares previas tienen una alta incidencia en su desarrollo universitario, sin embargo estas no condicionan el éxito o fracaso que estos estudiantes obtienen en su desempeño académico. Cursar estudios universitarios y dominar aspectos teóricos metodológicos, fomenta favorablemente en su autoestima y contribuye a generar una mayor autonomía y seguridad en sus capacidades de desarrollo tanto personal y como futuros profesionales. Se concluye que a pesar de las dificultades vividas en su trayectoria escolar previa, y las barreras que enfrentan en su transición universitaria, tienen una percepción positiva de su paso por la universidad, cuentan con el apoyo tanto de sus familias, principalmente sus madres y abuelas y de profesionales con un alto grado de compromiso y motivación que trabajan para que la Política de Equidad e Inclusión no sea solo otra norma escrita en papel, sino que se aplique y sea una realidad.

Agradecimientos

A la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), por mi participación como tesista doctoral en el Proyecto FONDECYT Regular 1190257 “Estudio longitudinal de trayectorias y transiciones investigativas de trabajadores sociales chilenos”, que patrocinó mi trabajo.

A las y los estudiantes y profesionales que entregaron sus testimonios, sin ellos nada de esto sería posible

Índice

Introducción	5
Capítulo I Planteamiento del Problema	8
1.-Educación Inclusiva	10
2. Objetivos de Investigación	14
Capítulo II Marco Conceptual	15
1. Aproximaciones Conceptuales acerca de la Discapacidad	15
2. El Desarrollo de los Modelos de Discapacidad	18
3. Perspectiva Histórica acerca de la Diversidad Funcional	24
4. Discapacidad e Inclusión Educativa	26
5. Contexto Universitario y Política de Equidad e Inclusión	30
6. Retención Universitaria de Estudiantes con Discapacidad	35
Capítulo III Metodología	38
1. Tipo de Investigación	38
2. Dimensiones y Sub dimensiones de Investigación	43
3. Participantes de la Investigación	44
4. Entrevistas	45
5. Anotaciones y Observaciones de Campo	46
6. Estrategias de Análisis	49
Capítulo IV Resultados de la Investigación	50
1. Resultados de Entrevistas a Estudiantes y Profesionales	50
2. Análisis de Entrevistas a Informantes Clave	72
Capítulo V Análisis	80
Conclusiones y Recomendaciones de Política	89
Bibliografía	95

Introducción

La diversidad funcional abarca gran variedad de deficiencias funcionales y corporales, de etiologías, duración y gravedad, características que se combinan entre sí y hacen imposible definir un “tipo específico” de persona con discapacidad. Uno de los niveles en que se puede analizar la discapacidad es el aspecto individual, orgánico, corporal o funcional (Broyna, 2009)

La diversidad funcional y la exclusión socioeducativa son condiciones que suelen estar muy relacionadas la una con la otra, ambas contemplan deficiencias o limitaciones de índole social, económica o política que, por causa de barreras que impone la sociedad o el entorno, las cuales impide, a quienes la presentan, a acceder a un determinado servicio o cubrir una necesidad, en este caso específico, de ingresar a la educación superior. Es así como los estudiantes que presentan alguna discapacidad son habitualmente excluidos o marginados de participar plenamente en la sociedad, ya sea por barreras culturales, físicas o estructurales, sus posibilidades de continuar estudios superiores son considerablemente inferiores, debido a que históricamente se evidencian una serie de estigmas y mitos en relación al tema de la discapacidad que lejos de contribuir a su inserción, los condicionan aún más a un rol de ciudadanos de segunda clase. Esto se ve reflejado en el bajo índice de postulantes con diversidad funcional que reciben las Universidades chilenas, es ahí donde la relación entre la discapacidad y la exclusión se hace evidente. El temor, la inseguridad, la lástima, miedo al rechazo, la falta de orientación, son factores que se presentan al enfrentar este reto y que han transitado a lo largo de sus trayectorias escolares. Estos conflictos internos que se evidencian en sus relatos, son propios de una sociedad que no los visualiza como sujetos con derechos sociales.

Por este motivo, es relevante exponer, a través de sus propias voces, sus experiencias y aprehensiones que den cuenta de la realidad que viven, de las barreras y conflictos que han debido afrontar a lo largo de su trayectoria escolar previa y en su transición universitaria como estudiantes de pregrado. Hacer un análisis reflexivo y evaluativo acerca de cómo las instituciones de educación aborda la integración de estos estudiantes dentro del modelo educativo tradicional, si estas instituciones transfieren los conocimientos básicos que todo estudiante universitario requiere o si por el contrario, no cuentan con un repertorio académico que facilite la inserción universitaria. Y, una vez en la

Universidad, si se evidencia una integración plena a la comunidad educativa, contenida en la Política de Equidad e Inclusión universitaria en la perspectiva de la Diversidad Funcional. Por ello, esta investigación busca analizar la inclusión educativa que viven estudiantes con diversidad funcional en una institución pública como la Universidad de Chile.

El posicionamiento epistemológico de esta investigación en el ámbito socio-educativo son los significados que atribuyen los estudiantes con discapacidad a su propia transición escolar previa y actual como estudiantes universitarios, determinando los principales obstaculizadores y facilitadores en relación a la inserción universitaria, qué acciones lleva a cabo la Universidad para impulsar la equidad e inclusión educacional dentro y fuera de las aulas. Al respecto Slee (2012) plantea que *“la educación inclusiva es ante todo y sobretodo una postura política, plantea un reto audaz a la adscripción de valores ascendentes y descendentes (...) Nos invita a pensar sobre la naturaleza del mundo en el que vivimos, en el que preferimos y nuestro papel en la configuración de ambos mundos”* (Slee, 2012, pág. 32) .

De este modo, esta investigación aborda diversos componentes, que se describen a continuación. En primer lugar, hacer una deconstrucción de la noción clásica de la discapacidad, introduciendo el término de diversidad funcional como un concepto superador y evolucionado que reconozca que existen personas con capacidades diferentes, pero no por esto sean menos capaces de aportar a la sociedad (Broyna, 2009).

En segundo lugar esta investigación desarrolló una propuesta metodológica para el estudio de trayectorias educativas de un grupo de estudiantes de la Universidad de Chile, que presentan algún tipo de discapacidad o diversidad funcional. Como consecuencia de lo anterior, el método que se consideró adecuado para el abordaje de esta investigación es el relato de vida, el cual es una descripción de la historia vivida, tanto objetiva como subjetiva. En este sentido, el relato consiste en estudiar un fragmento de la realidad social, emocional e histórica de la persona, con especial énfasis en las configuraciones de las relaciones sociales, los mecanismos y procesos que caracterizan la acción (Bertaux, 2005)

Finalmente, esta investigación se diferencia de otras en la misma línea, en la medida que pretende entregar el testimonio vivido por un grupo de estudiantes universitarios que cursan estudios de pregrado de diversas carreras y niveles en la Universidad de Chile, cuáles son sus anhelos y expectativas, cómo se cruzan estos con los aportes de la Política

de Equidad e Inclusión Universitaria, y reflexionar acerca de los desafíos futuros que esta política debe contemplar.

Capítulo I Planteamiento del Problema

La integración de personas con necesidades educativas especiales al sistema regular de educación es un desafío histórico progresivo de las últimas dos décadas en nuestro país y, dice relación con un cambio de paradigma, fruto de la incorporación de un nutrido cuerpo legal previo que encuadra esta inserción, por ello es importante hacer un breve recorrido por el marco legal que rige nuestro país en el ámbito de inclusión y educación.

En Chile, el 20% de la población declara tener alguna discapacidad, lo que equivale a más de 2,6 millones de personas, de ellos el 8,3% presenta una discapacidad severa y 11,7% una discapacidad leve a moderada (Senadis, 2021). De ellos, el 21% tiene entre 18 y 44 años, lo que equivale a 545 mil personas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) a través del documento “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud CIF” establece que discapacidad es “resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona”. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque crea barreras (ej. Edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (ej. Baja disponibilidad de dispositivos de ayuda).

En nuestro país, el Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS), es el organismo encargado de velar por la igualdad e inclusión de derechos de las personas con diversidad funcional, para ello promueve como objetivo central “promover el derecho a la igualdad de trato y oportunidades, fomentando la inclusión social, evitando toda forma de discriminación” (Senadis, 2021).

Con relación al ámbito normativo, hay un nutrido marco que parte por la Convención internacional de Derechos Humanos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas (Senadis, 2021), ratificada por el Estado chileno hace 13 años (año 2008), en virtud de la cual el año 2010 se promulga la ley 20.422 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social, que establece en el artículo 39, que las Instituciones de Educación Superior deberán

adaptar sus metodologías de estudios y materiales de enseñanza para permitir el acceso y progreso de los estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones (Ley-20.422, 2010) Esta es una obligación legal, transversal para todas las instituciones

Otra norma nacional es la Ley Antidiscriminación 20.609 (2012), conocida como Ley Zamudio, en honor al joven gay asesinado por su orientación sexual. Además, la Ley 21.015 del año 2017, que incorpora a las personas con discapacidad a la Inclusión Laboral tanto para el sector público y privado, incluyendo a las Universidades e indica que las instituciones, tanto públicos como privadas, con 100 o más trabajadores y trabajadoras deberán contratar al menos un 1% de personas con discapacidad (Ley-21015, 2017) .

En el plano educacional, se cuenta con la ley 21.094 de Educación superior y Universidades estatales del año 2018, orientada a establecer de un marco jurídico a los organismos de educación estatal y a fortalecer sus estándares de calidad académica y de gestión institucional, entrega un fondo de fortalecimiento, tipifica el acoso sexual y laboral, promueve la no discriminación arbitraria y asigna un protocolo de respuesta adecuado, eliminando algunos procesos burocráticos, entre otros aspectos relevantes (Ley-21.094., 2018).

Por ende, el logro de la educación inclusiva es un proceso gradual, que implica un cambio socio/cultural y constituye un gran desafío político de las instituciones de educación, tanto públicas como privadas, además requiere contar con la colaboración de diversos agentes de poder, solucionando los inconvenientes que van quedando en evidencia, por ello, es importante evaluar como la Política universitaria de Equidad e Inclusión (Universidad de Chile, 2019), hace eco o no de las demandas de los propios estudiantes afectados. Por ello esta investigación busca además explorar acerca de sus expectativas y proyecciones futuras, si para este grupo de estudiantes, el cursar estudios universitarios contribuye a potenciar sus habilidades sociales, o si, por el contrario, las barreras del entorno, de las que habla el modelo social de discapacidad al que se hará alusión más adelante, impiden una vinculación óptima para relacionarse con su grupo de pares, profesores o personas significativas. Considerar si esta transición hacia la vida universitaria, ha generado ganar mayor confianza en sus capacidades socio-cognitivas, las cuales pueden repercutir directamente en la toma de decisiones de su vida, exigiendo así mayor autonomía e independencia, además el dominar aspectos teóricos–metodológicos formativos de la carrera en la cual se están formando, los hace reconocer que pueden proyectar un futuro profesional, laboral y personal exitoso (CEPAL, 2021)

1.- La Educación inclusiva

Desde la década de los noventa, se incorpora en el sistema educativo el Proyecto de Integración Escolar (PIE), este programa busca entregar un apoyo global a niños y niñas con necesidades educativas especiales, relativas a presentar una discapacidad o un trastorno específico del lenguaje (TEL). Posteriormente en el año 2007 se complementa con la implementación de la evaluación diagnóstica integral de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Ley-20.201, 2007). Ambas iniciativas buscan perfeccionar la calidad en la educación, introducir la diversidad en las aulas y entregar recursos para contar con profesionales adecuados e infraestructura que permita la inclusión.

En relación a la educación superior, recién en mayo del año 2019 se promulga la Ley sobre Educación Superior, en donde se hace mención a la inclusión, indicando que las instituciones deberán promover “la inclusión de los estudiantes, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria” (Ley 21.091). En relación al proceso de admisión menciona que estos “deberán resguardar los principios de no discriminación, transparencia, objetividad y accesibilidad universal” de manera de asegurar la igualdad de oportunidades e inclusión social de estos estudiantes (Art 14 Ley 20.422).

Por su parte, las instituciones de educación (colegios, universidades y otros) han tenido que adaptarse paulatinamente a estos cambios, brindar el acceso y facilitar la inclusión. Nuestro país no es la excepción, en este sentido, la Ley señala en su artículo 39 que “Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras.” (Ley-20.422). Este proceso de adaptación lleva tiempo y cada institución de educación debe acondicionar sus espacios y convertirlos en sitios inclusivos dentro y fuera de las aulas, para que estos estudiantes puedan desarrollar su actividad académica igual que cualquier otro estudiante.

Desde el enfoque social, un estudiante en situación de diversidad funcional será aquel que,

“teniendo una o más deficiencias físicas, mentales o sensoriales de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras en el entorno

universitario, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva, en igualdad de condiciones con las demás personas”. (UCHile, 2021).

La educación inclusiva involucra no solo a estudiantes con diversidad funcional, sino que se aplica a otros grupos excluidos. La idea es, por lo pronto disminuir, y a largo plazo eliminar barreras para el acceso a una educación equitativa y de calidad. Si consideramos que todos los estudiantes deberían tener acceso a una educación de calidad, podríamos visualizar la diversidad como una fortaleza y una oportunidad de enriquecimiento del proyecto educativo.

En este sentido Booth y Ainscow (Booth, 2000) exponen una forma de generar ambientes inclusivos interviniendo tres dimensiones:

1.1.- **Una cultura inclusiva**, que involucra que cada estudiante sea valorado, con un entorno que sea seguro y acogedor. Instando a la colaboración mediante el estímulo. Por un lado es motivar a la participación y por otro reducir la omisión o marginación de las comunidades excluidas, evitando el fracaso, deserción o abandono escolar/universitario. Para Echeita (2006) el abandono escolar es la punta del iceberg de un problema más complejo que atañe no solo lo educativo, sino a la sociedad en su conjunto, esto provocara a la larga un estancamiento social (Verdugo, 2001) .

1.2.- Tener **Políticas inclusivas**, que la inclusión sea el elemento determinante en el cuerpo regulador de cada política, implica contener valores como la igualdad, democracia, tolerancia a la diversidad y respeto, considerar lo diferente como un elemento valioso y que aporta tanto a lo personal como a lo colectivo, colabora en forjar la cohesión grupal y social (Ainscow & Booth, 2015) Para tener una política orientada a la inclusión, se necesita una cultura central en la que los participantes y colaboradores de esa institución compartan una mirada positiva de lo que significa la diversidad, con una predisposición a la aceptación y respeto a la otredad, lo que se debería reflejar en la redacción de la política contemplando la opinión de todos los estamentos que participen de ella, “la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social y equidad educativa” (Dyson, 2001, pág. 145)

1.3.- **Prácticas inclusivas**: consiguiendo las dos variables anteriores, las experiencias en el aprendizaje permitirán que los estudiantes adquieran mayor conocimiento y experiencias previas. Incorporando la inclusión como parte de su vida tanto dentro del aula, como fuera en su vida cotidiana. Al adquirir conciencia acerca de los

factores que limitan o impiden la participación inclusiva, que pueden ir desde la infraestructura, falta de flexibilidad curricular, escasa capacitación a docentes, funcionarios y trabajadores, entre otras, será posible abordarlos, para ello el trabajo en redes tanto internas como externas será clave para alcanzar el objetivo central (Ainscow & Booth, 2015) que es lograr la integración de este grupo de jóvenes a sentirse integrados al resto de la comunidad educativa. Es necesario avanzar hacia un sistema que incluya la “otredad”, evitando la “*violencia epistémica*” (Ocampo, 2021, pág. 20) La cual niega e invisibiliza la diversidad. Esta *violencia epistémica* se encuentra presente en todos nosotros de forma consciente o inconsciente. Hay una acción “pre-discursiva”, una “pre-construcción” (Ocampo, 2021) del campo pedagógico, político, investigativo de la educación inclusiva que se genera a partir de este “híbrido epistémico” (Ocampo, 2021), un sesgo primario, que impide ver al otro como igual.

Uno de los errores más habituales en este escenario, es que se niega la oportunidad a estos colectivos a participar del diseño de las políticas que les competen, estas políticas contemplan una “gramática débil y binaria” (Ocampo, 2021), en ocasiones su alcance es reducido y superfluo. La agenda educativa inclusiva exige omitir estos “mecanismos de violencia epistémica y política”, instalados en los sistemas que operan en algunas instituciones de educación, de forma que se permita una transición real hacia la inclusión, además se hace mucho más fluido su diseño e implementación, puesto que, al estar involucrados, hay una mayor familiarización y socialización de la misma. En resumen se debe estimular la posibilidad de que estas personas tengan la representatividad que les corresponde en la sociedad, la cual tradicionalmente los visibilizaba como “*sujetos abyectos*” (Ocampo, 2021) y las deja al margen de las decisiones trascendentales.

En Chile, los temas de inclusión en aula se han centrado en dos ámbitos: discapacidad y necesidades educativas especiales (Matus, 2018), pero ha quedado demostrado que el peso dado a estas diferencias para abordar los temas de diversidad funcional en la educación, impiden visibilizar otro tipo de variables que lo afectan desde lo físico a lo socioeconómico (Matus, 2018). En este sentido, en el año 1994, durante la conferencia sobre Necesidades educativas especiales de la UNESCO , se establece que, lo que rige hoy en día en la mayoría de los países del mundo, los profesionales encargados de los Programas de adaptación e integración de educación inclusiva, tienen tres misiones:

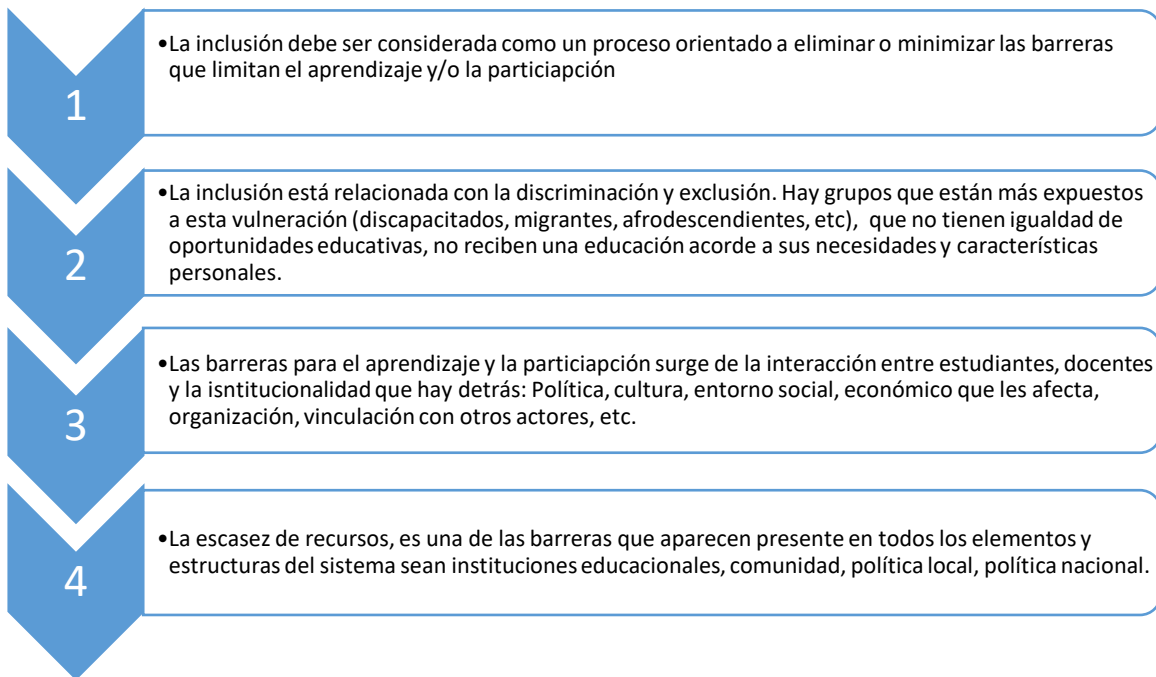
- . Identificar las necesidades educativas especiales de los estudiantes relativos o no a su discapacidad

- . Evaluar psicopedagógicamente a estos estudiantes
- . Realizar un plan de acción y adaptación curricular de acuerdo a las necesidades requeridas (De la Oliva, Tobón, & Pérez, 2015)

Algunas de estas limitaciones a la inclusión en aula según UNESCO:

Figura 1

Limitaciones a la inclusión según UNESCO



Nota. Ilustración 1 Limitaciones a la inclusión según UNESCO (UNESCO, 2021)

Dentro del marco y de acuerdo a los antecedentes entregados, surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se ha desarrollado la experiencia escolar de estudiantes con diversidad educacional de la Universidad de Chile?

¿Cuál ha sido su experiencia educacional previa, a la trayectoria universitaria?

¿Qué acciones lleva a cabo la Universidad de Chile para impulsar la equidad e inclusión educativa?

2.- Objetivos de Investigación:

Objetivo General:

- ✓ Analizar la trayectoria educacional de estudiantes con diversidad funcional que se encuentran cursando estudios de pregrado en la Universidad de Chile durante la última década.

Objetivos Específicos:

- ✓ Describir las experiencias escolares previas a la universitaria en estudiantes con diversidad funcional de la Universidad de Chile.
- ✓ Indagar aspectos facilitadores y obstaculizadores en relación a la inserción universitaria de este grupo de estudiantes, reflejado en sus relatos de vida.
- ✓ Identificar acciones que ejecuta la Universidad de Chile para aportar a la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional.

Capítulo II Marco Conceptual

1.- Aproximaciones Conceptuales acerca de la Discapacidad

La discapacidad ha existido a lo largo de la historia en todas las culturas, pero en prácticamente todas ellas ha sido tratada de forma violenta, discriminadora o simplemente invisibilizada (Maizares, 2015). Sin embargo, el concepto discapacidad, no es un término inalterable, sino que se va transformando conforme va cambiando la sociedad y sus estructuras, y por supuesto el lenguaje. Por lo tanto, la discapacidad no es homogénea en ningún caso, puesto que además de las diversas perspectivas que se tengan en torno a ella, existe diversidad en los cuerpos: “Todos somos iguales, todos somos diferentes” (Maizares, 2015, pág. 2)

Es relevante destacar que, la discapacidad es una construcción social, ya que va a depender del entorno dónde estemos insertos, los patrones culturales y sociales que rodean al individuo en cuestión. En este sentido podríamos decir que hay tantas teorías como personas, pues la teoría encierra conceptos o ideas de ciertos temas, en este caso de la discapacidad. Sin embargo, el concepto discapacidad o diversidad funcional, como se quiera llamar, ya encierra una acepción lingüística colectiva, “no existe teoría alguna que sea neutra. Toda teoría acerca de la discapacidad aspira a una ‘comprensión social’ Al ser compartida, justifica prácticas y criterios determinados y es esencial para el fortalecimiento de las relaciones entre las personas” (López, 2006, pág. 2).

En Chile, en el artículo quinto de la Ley 20.422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad tomando esta perspectiva social indica que “una persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales de carácter temporal o permanente al interactuar con diversas barreras presentes en su entorno ve impedida su participación en la sociedad en igualdad de condiciones” (Ley-20.422, 2010). De ella se evidencia la discapacidad de la persona por un lado y por el otro las barreras del entorno, dejando como resultado la exclusión de la persona afectada en la participación social.

Si bien es cierto, las categorías de raza, género y clase social son factores propios de todas las personas -nacemos con un color de piel determinado, en un grupo social específico y, desde un concepto binario tradicional biológico-, a medida que interactuamos en los diferentes espacios sociales aprendemos nuevos códigos y también vamos deconstruyendo nuestra propia forma de ser, sentir, pensar y estar en el mundo a partir de

los elementos de la cultura y la estructura social a la que pertenecemos (Canavate, 2021). Es de esta forma que reconstruimos nuestros conceptos y prácticas de género, raza, clase social y entre otras formas de insertarnos en el mundo.

Actualmente, se observa un incremento en la población mundial de personas en situación de discapacidad por diversos motivos, ya sea por enfermedades crónicas, conflictos armados, desastres naturales y otros, los cuales han generado una alta demanda por salud, rehabilitación e inserción social (OMS, 2011). Ante esta situación, la Premio Nobel de Economía Amartya Sen indica que: “Es extremadamente importante el poder comprender que la mayoría de las discapacidades son prevenibles, y mucho puede hacerse no sólo para disminuir el sufrimiento de la discapacidad, sino también para reducir la prevalencia de la discapacidad” (OMS, 2001)

Ahora bien, en cuanto a los tipos de discapacidad, hay muchas maneras de clasificarla, pero para efectos de esta investigación se considerarán 5 categorías:

Figura 2

Tipos de discapacidad



Nota. Ilustración 2 Fuente: Tipificación de acuerdo a la Oficina de Equidad e Inclusión U. Chile 2021

A continuación, se describen cada uno de los tipos de discapacidad:

- **Discapacidad visual:** corresponde a la pérdida total o parcial de la capacidad o función sensorial de ver, que va desde la baja visión profunda a ceguera total (Senadis, 2021).
- **Discapacidad auditiva:** esta corresponde a la pérdida total o parcial de la percepción o sentido de escuchar los sonidos, y para diagnosticarla se evalúa cuánto es percibido por cada oído de forma individual a través de una audiometría. Se dice que una persona es sorda cuando su deficiencia auditiva es total o profunda; en cambio se llama hipoacusia si la pérdida de la audición es parcial y su audición puede mejorar con el uso de dispositivos electrónicos como los audífonos, implantes cocleares u otros dispositivos. (Popp, 2016)
- **Discapacidad Física o motora:** Esta discapacidad se caracteriza por la disminución parcial o total de la movilidad de uno o más extremidades o partes del cuerpo, lo que se traduce en una dificultad, letargo o impedimento a la hora de realizar diversas tareas motoras, en especial las de la motricidad fina. “. Esto producto de que esta clase de discapacidad puede llegar a generar en la persona movimientos incontrolados, temblores, dificultad de coordinación, fuerza reducida, entre otros (Senadis, 2021) .
- **Discapacidad Psicosocial:** Se trata de una disfunción o limitación que sufre una persona, temporal o permanente, de realizar actividades cotidianas. Las principales causas de este tipo de discapacidad son: la Depresión, el Trastorno de ansiedad, Psicosis, Trastorno bipolar, Esquizofrenia, Trastorno esquizo-afectivo, Trastorno dual y otros (Saludablemente, 2021).
- **Neurodiversidad:** La neurodiversidad o también conocida como neurodivergencia, hace referencia a aquellas personas que tienen una condición de dislexia, dispraxia, déficit atencional con hiperactividad (TDAH) o que pertenecen al espectro autista (TEA). Lo que caracteriza y distingue a estas personas es que interpretan e interactúan con su entorno de forma particular (García-Bullé, 2021)

Además es importante distinguir que, puede darse en menor frecuencia casos de **Discapacidad múltiple**, esto ocurre cuando hay varias condiciones que afectan a una misma persona tales como ser ciego-sordo (García-Bullé, 2021).

2.- El Desarrollo de los modelos de Discapacidad

El concepto de discapacidad ha sido ampliamente estudiado y abordado por diferentes corrientes, dando como resultado diversas corrientes, múltiples definiciones, diferentes modelos teóricos y mirados epistemológicos. Sin embargo, aún no sabemos bien cómo abordarla y explicarla. Por ello es fundamental para el desarrollo de esta investigación hacer una breve analogía de su desarrollo y evolución.

2.1.- El modelo de la prescindencia:

Este modelo se instala en la Antigüedad y la Edad Media. La forma de abordar la discapacidad era la prescindencia, pues se consideraba como un castigo divino tener un descendiente con algún rasgo diferente, y, de este modo, la práctica usual era el infanticidio (Palacios, 2008). Aristóteles (384-322 a. C.) en su libro "Política" agrega al respecto: "en cuanto a la exposición o crianza de los hijos, debe ordenarse que no se críe a ni uno defectuoso" (pág. 21), porque se consideraba que no tendría como sobrevivir por sus propios medios y finalmente sería una carga adicional para el grupo familiar. Por lo tanto, era considerado un castigo de los dioses por un pecado cometido generalmente por los padres de la persona con discapacidad, o bien una advertencia de los Dioses que, a través de esta malformación congénita, podía estar anunciando una posible catástrofe (Palacios, 2008).

El segundo motivo es de tipo económico y práctico, ya que la crianza de un niño con discapacidad era doblemente complejo, con un entorno adverso y carente de recursos. Además, desde el punto de vista de utilidad/productividad descrito anteriormente, una persona con discapacidad se consideraba un ser improductivo, incapaz de aportar a la comunidad, se asumía que sus vidas carecían de sentido y que, por lo tanto era prescindible. Adicionalmente hay un factor estético considerado muy importante, especialmente para los griegos del periodo clásico, que en su literatura establecen estereotipos parecidos a los Dioses; con apariencia de personas atléticas, los cuales estaban lejos de personificar. En este contexto, las personas que lograban sobrevivir eran objeto de burla y entretención, llegando a convertirse incluso en una moda el tener jorobados, enanos y personas con malformaciones en las cortes, especialmente entre los esclavos o bien eran condenadas a la mendicidad/ caridad (Palacios, 2008)

Finalmente, con la introducción del cristianismo, la práctica del infanticidio queda prohibida, siendo sustituida por la internación de los discapacitados en asilos y orfanatos (Palacios, 2008).

2.2.- El modelo médico rehabilitador:

Con los avances sociales y científicos, el concepto de discapacidad comienza a evolucionar, y en este periodo se asocia el término a una enfermedad, se percibe desde un enfoque biomédico, por ello, mediante un tratamiento adecuado, las personas con discapacidad, podrían “aprender” y/o “curarse” de su enfermedad, por lo tanto, la única forma de integrarlos a la sociedad, es por medio de una “rehabilitación” (Palacios, 2008). Esta visión teórica se centra principalmente en el individuo que presenta un “déficit”, es decir, desde una perspectiva biológica, ya sea física, fisiológica o funcional. El problema radica en la persona que “padece” o “sufre” este déficit. La forma de abordar esta temática es desde esta mirada biologicista y positivista de entender la discapacidad (Palacios, 2008). Una forma de adquirir nuevos conocimientos en la materia es por medio de “la lógica inductiva y la epistemología empirista: en base a la observación de datos aislados, extraídos de su contexto (la mayor parte de las veces se provocan situaciones artificiales, “de laboratorio”, para controlar las variables con el máximo rigor) (López, 2006, pág. 3). Se basa principalmente en antecedentes biológicos tales como síntomas comunes, formas de tratamiento, modelos de rehabilitación, etc. De esta forma se busca determinar los tipos de “déficit” más comunes, cuáles son las causas y formas de tratarlo.

Para recabar información se utilizan instrumental médico y psicométrico. Esto además justificaba la posterior intervención médica y psiquiátrica del “enfermo”. “La tipificación es muy útil al tener una doble función: orienta la investigación (y, en cierto modo, le confiere carácter científico) y guía la práctica (que es, a su vez objeto de investigación, pero desde los mismos planteamientos esencialistas), ya que, en base a esta lógica racional se organizan los sistemas de servicios para los sujetos discapacitados: rehabilitación, psicoterapia, educación especial, etc.” (López, 2006, pág. 3).

Este modelo, a pesar de prestar una gran utilidad desde el punto de vista científico, ha servido para tener una taxonomía de las discapacidades y garantizar la intervención médica-rehabilitadora de éstas, también ha llevado a generar una serie de estigmatización, exclusión e invisibilización de las personas en situación de discapacidad, ya que la naturaleza de este modelo médico se centra principalmente en el diagnóstico y la patología

y ha sido ampliamente criticado por centrarse en los impedimentos que rodean al individuo y no del paciente propiamente tal (Maldonado, 2013). Así mismo, se le asocian elementos como la permanencia, la dependencia y el asistencialismo.

Por otra parte, el modelo médico, al traducirse en políticas, le da prioridad a la rehabilitación y, por lo mismo, las instituciones que intermedian y reciben los beneficios estatales o privados de los recursos destinados a la discapacidad son hospitales, clínicas privadas para atender u hospitalizar a estas personas. Además de colegios de educación especial y recintos para enfermos mentales (Padilla, 2010).

Si bien es cierto el modelo médico/rehabilitador permitió mejorar la calidad de vida de estas personas, este se lleva a cabo, generalmente, desde la mirada del especialista, sin considerar las necesidades y requerimientos de la persona afectada y su familia. Por ello, la irrupción del modelo social rompe con este paradigma y reconoce el derecho que tienen las personas a expresar su opinión. Permite participar activamente en todas las actividades de la sociedad, incluido el acceso a la educación superior (Padilla, 2010).

Como consecuencia, la discapacidad abandona el podio del saber médico y psiquiátrico y se hace extensiva como categoría interseccional, posicionándose como un modelo social, político y cultural (Amau, 2018).

El concepto de diversidad funcional, ha reemplazado al de discapacidad, debido a que es un concepto más amplio y no alude solo a una “movilidad reducida”, sino que incluye otras variables, tales como problemas físicos, cognitivos, psicológicos, relacionales, económicos, sociales, etc. (Pino, 2018) . Aunque hay algunas personas, que consideran el término diversidad funcional como un “*eufemismo que despolitiza la lucha*” (Pino, 2018). Por el contrario, para organismos de Derechos Humanos, los términos “diversidad funcional” o “capacidades diferentes” son términos amplios que pueden ser aplicados a cualquiera, y con esta terminología se considera que todos somos diferentes (CEPAL, 2021).

2.3.- Modelo social

A fines del siglo XX se comienza a visibilizar a las personas en situación de discapacidad como sujetos de derechos, que pueden ser autónomos y tomar decisiones acerca de su vida. De este modo y en dicho contexto es que surge **el modelo social** (Barton, 1998).

La discapacidad ya no es considerada solo como un fenómeno lineal o un hecho aislado, sino como un proceso interconectado con otros acontecimientos de tipo social, político, económico y cultural. Específicamente, es en la década de los sesenta y setenta que, en conjunto con otros movimientos de minorías sociales, hay una exigencia de reivindicación de sus derechos fundamentales. Es a través de esta solicitud de Políticas Públicas más inclusivas, que se comienza a ver al ciudadano y no al “lisiado”, posicionando a este colectivo de personas como actores sociales y que la discapacidad no está en los individuos, sino en la sociedad y en las barreras que ella le impone, “en el contexto que lo acoge o lo rechaza” (Muñoz, 2006, pág. 69)

Es por esta razón que se propone al modelo social como un recurso que permite elaborar estrategias metodológicas que propenden hacia una participación más activa de estos grupos minoritarios y segregados a lo largo de la historia. Además de interconectarlos a otras líneas de investigación como raza, género, grupos etarios, variables socioeconómicas y otros que es importante tener en cuenta. Así, la discapacidad debe ser abordada holísticamente y entre las barreras antes mencionadas, se agregan las barreras medioambientales, la escasa accesibilidad a la educación formal, a los sistemas de comunicación e información, a la inserción laboral, al transporte, a las viviendas y los edificios públicos (Maldonado, 2013)

El modelo social de la discapacidad, fue utilizado en la formación de Trabajadores Sociales u otros profesionales que se relacionan con personas en situación de discapacidad y luego se transformó en un instrumento heurístico para comprender mejor el fenómeno (Maizares, 2015). Desde este paradigma, el sujeto antes de tener diversidad funcional es persona, por ello debe gozar de los mismos derechos que todos y puede participar en igualdad de condiciones en la sociedad, tanto en lo político, económico, cultural y social (Palacios, 2008).

Esta suerte de polaridad de abordar y percibir la discapacidad, entre la oportunidad por un lado y la dificultad, barreras, la discriminación por otra, remiten a diversas maneras de visibilizarla y enfrentarla. Si comprendemos la discapacidad desde el enfoque social, entenderemos que es fruto de una interacción diaria en la sociedad, es decir no es algo que porta un individuo desde su biología, sino que es una barrera que le impone la sociedad, surge de la interacción. Estas barreras son las que producen finalmente la discapacidad, entendiendo la discapacidad como una limitación, una dificultad. Por ello la suma de las barreras materiales (infraestructura y diseño arquitectónico poco amigable, falta de

accesibilidad y otros) sumada a las barreras actitudinales (poca empatía, indiferencia, displicencia, ignorancia, prejuicios y otras actitudes negativas), desemboca y produce la discapacidad (Maizares, 2015).

El modelo social transforma esta noción capacitista-estructural, señala que esta limitación en la participación y exclusión de las personas con corporalidades disidentes respecto a lo que es considerado “normal” desde el punto de vista biológico médico, es una barrera innecesaria y se puede hacer de otra manera (Fajardo, 2017).

A partir de la irrupción del modelo social, es posible observar que la participación social de las personas con diversidad funcional ha evolucionado a lo largo del tiempo, la sociedad ha aceptado su inclusión, pero aún quedan barreras y condiciones de discriminaciones propias de nuestra cultura, que tienen relación con el miedo, la ignorancia o simples inseguridades (Maldonado, 2013).

Además, tanto el modelo de prescindencia como el rehabilitador persisten hoy en día en nuestra sociedad. El primero se visualiza tanto en discusiones morales que suelen darse al evaluar temas como el aborto selectivo, mutaciones genéticas, u otros o en términos de índole legal como interdicción, herencias u otros. El asistencialismo y la caridad se siguen presentando en organizaciones tanto públicas como privadas. En campañas como Teletón, que apelan a la caridad para reunir dinero y “colaborar en la rehabilitación” de las personas que tuvieron “la mala fortuna” de nacer con discapacidad o que la adquirieron en su trayectoria de vida. Se presenta a “los niños” y sus familias como personas desafortunadas, carentes de acceder, por medios propios, a una vida digna (Muñoz, 2006).

2.4.- La Discapacidad desde una perspectiva interseccional

La interseccionalidad es un concepto acuñado inicialmente para denominar a personas que han sido afectadas por dos o más formas de exclusión social o desigualdad ya sea racial, sexual, clase social u otra. Si bien las desigualdades tienen un origen ontológico similar, se desarrollan en un espacio de tiempo y en un contexto sociocultural específico, por ello no se trata solo de sumar una serie de situaciones de desigualdad, sino que estos cruces de variables generan una situación específica de desigualdad y poder, que produce resistencia (Yuval-Davis, 2006).

En el caso de las personas con discapacidad, que como otros colectivos sociales son considerados como grupos minoritarios o “minorías”, constituyen una otredad muchas veces invisibilizada, no deseada y excluida de la sociedad (Galaz, 2009). En este sentido Galaz (2009) hace hincapié en no enfocar las soluciones a esta problemática solo desde una perspectiva intersubjetiva, sino comprender cómo estas “desigualdades también operan en los niveles institucional/organizativo de la sociedad (dispositivos y políticas públicas) y representativo/discursivo (imaginarios sociales)” (Galaz, 2009, pág. 6)

Para Cooper (2004) la noción de “dinámicas sociales”, reemplaza mejor el término interseccionalidad dado que refleja las formas cambiantes en que algunos conceptos se van entrelazando a la vez en la sociedad tales como etnia, clase, género y hasta apariencia física (Zapata, Chang, & García, 2012, pág. 23).

En este sentido, la aplicación de las políticas públicas debería contemplar estas variables interseccionales, con una mirada crítica que abordan no solo la discapacidad, también las diferencias y la exclusión.

“El escenario de la educación universitaria se reduce a discursos funcionales y relacionales que, no hacen otra cosa que, imponer una visión colonizadora sobre los sujetos, sus contextos y prácticas que, ideológicamente, apuntan a la liberación y a la transformación y, en la práctica, se reducen al contacto e intercambio entre grupos diversos” (Ocampo, 2021, pág. 6)

Durante el transcurso de esta investigación se podrá determinar y analizar de qué manera se traducen estas desigualdades, cual en su relación con la institucionalidad y cómo estas afectan en su transición escolar-universitaria, a través del análisis de los relatos y trayectorias de vida de personas con discapacidad desde una perspectiva interseccional. Esta tipificación es muy útil, porque al tener un enfoque más amplio, orienta la investigación hacia diversos focos, como un gran abanico de elementos que están relacionados y que pueden ser causa y/o efecto del anterior, además permite guiar la práctica ya que, en base a esta lógica racional se organizan los sistemas de atenciones e intervenciones requeridas por (en este caso específico) los/las estudiantes con discapacidad: adecuaciones curriculares, atención psicopedagógica, nuevas tecnologías, psicoterapia, educación especial, etc. (Pino, 2018)

3.- Perspectiva histórica de la Diversidad Funcional

El movimiento reivindicativo de los derechos de las personas con diversidad funcional, tiene sus inicios en los años 60s, cuando un joven estudiante con discapacidad motriz dependiente de un respirador, solicitó ingresar a la Universidad de California en Estados Unidos en el año 1962 (Bartón, 2008). Esto motivó a otros estudiantes con discapacidad a inscribirse en diversas universidades del país.

Otro hecho significativo fue la demanda que entabló una profesora de la ciudad de Nueva York en 1970, a la que se negaba la posibilidad de ejercer en una escuela. Gana el juicio y se convierte en la primera docente en silla de ruedas que ejerce en una escuela pública de esa ciudad. Estos casos fueron emblemáticos e iniciaron una serie de protestas y movimientos reivindicativos de los derechos civiles de las personas con diversidad funcional. Dentro de sus demandas está tener acceso a estudiar en los campus universitarios, a transitar por edificios, que hasta ese momento no contaban con rampas o ascensores, a acceder a la locomoción pública. Logrando en 1972 a crear el primer centro de vida independiente (Bartón, 2008).

Este movimiento se propaga por otros lugares del mundo, llegando a Reino Unido bajo el concepto del modelo social de discapacidad (Barnes, 1998), cuyo objetivo es cambiar la legislación vigente e integrar a las personas con diversidad funcional hacia una política más inclusiva con base a un estado de Bienestar que reguarde sus derechos. Este modelo social de discapacidad se expande luego por Canadá, Australia y Europa con las mismas características reivindicativas de los derechos de las personas con diversidad social, que están en contra de la categorización de tradicional de “grupo vulnerable”, que necesita de protección, para cambiar el paradigma hacia un enfoque de derechos igualitarios (Barnes, 1998)

La concepción histórica acerca del concepto de discapacidad arrastra una serie de términos de connotación negativa, tales como “vulnerabilidad”, “debilidad”, “dependencia”, lo que genera un menos cabo hacia la persona que recibe esta denominación (Barnes, 1998). En el modelo funcionalista explicaba la construcción social del problema de la discapacidad como “un resultado inevitable de la evolución de la sociedad contemporánea”. En cambio en las teorías materialistas de Marx y Engels sugiere que “la discapacidad y la dependencia son la creación social de un tipo particular de formación social; concretamente, el capitalismo industrial” (Barnes, 1998, pág. 59)

La discapacidad durante las décadas de los 80 y 90 era intervenida principalmente desde un enfoque médico y desde la “rehabilitación”, el diagnóstico y el tratamiento (Pino, 2018). Se consideraba al individuo como un ente a “reparar”, para luego insertarlo a la sociedad.

Posteriormente la discapacidad se aborda desde el modelo social, desarrollado principalmente en Europa y EEUU (Arnau, 2018). En este modelo se entiende que la discapacidad no está en los individuos, sino en el entorno poco accesible, el cual debe adaptarse a ellos, ejemplo las rampas para sillas de ruedas, los baños para discapacitados, etc.

Desde el enfoque social, la discapacidad no es individual, sino social, por tanto, lo que se pretende no es la rehabilitación o normalización de las personas con diversidad funcional, sino que el modelo social se rehabilite, en post de la inclusión social. (Palacios, 2008)

Frente a esta concepción al cuerpo sin sujeto y a esta falta de influencia, significado y capacidad de acción del individuo, surgen la “esencialidad discursiva del post-estructuralismo, encarnada desde el biopoder foucaultiano, y la corriente fenomenológica de la experiencia y dolor cenestésico del “cuerpo vivido” en pro de la deconstrucción arquetípica de los discursos y prácticas introducidas en base a este concepto. (Petterson, 2014).

En ese sentido, la idea de introducir el concepto de diversidad funcional, es precisamente deconstruir el fenómeno de la discapacidad, entendiendo que cada individuo tiene debilidades y necesitamos de otros para desenvolvernos en sociedad, por tanto la autosuficiencia no es algo explícito, hay una vulnerabilidad ontológica, una dependencia o interdependencia social. No es la conciencia humana la que determina nuestro copulativo natural o artificial de ser, estar, parecer y hacer esto o lo otro. Sino que por es el ser social lo que determina su conciencia (Lukács, 2007)

Desde el punto de vista de la inclusión social, esta nueva acepción apuesta a reemplazar el término “persona en situación de discapacidad” por “persona con diversidad funcional”. Este concepto fue introducido por Javier Romañach en el año 2005, y dice relación con aceptar y reconocer que existen distintas maneras de funcionar en lo social. En nuestra cotidianidad estamos recibiendo mensajes acerca de lo que es “normal” y “válido, en la literatura, el cine, la televisión. Por ejemplo un clásico de la literatura:

Frankenstein de Mary Shelley, una historia que empieza con la creación de un cuerpo con restos de cadáveres que termina revelándose en toda su humanidad. Sin embargo causa terror con su aspecto monstruoso, es segregado y rechazado, quedando excluido de la sociedad. (Pie Balaguer, 2011)

El concepto de diversidad funcional ha reemplazado al de discapacidad, porque es un concepto más amplio y no alude solo a una “movilidad reducida” (Pino, 2018), sino que incluye otras variables tales como problemas físicos, cognitivos, psicológicos, relacionales, etc. Aunque hay algunas personas, como Tasia Aránguez, quién consideran el término discapacidad como un “eufemismo que despolitiza la lucha” (Pino, 2018). Sin embargo, para organismos de DDHH el término “diversidad funcional” o “capacidades diferentes” son términos amplios que pueden ser aplicado a cualquiera, no solo a personas con discapacidad, porque todos, de alguna forma, somos diferentes.

4.- Discapacidad e Inclusión Educativa

La UNESCO (2021) indica que la educación inclusiva es un proceso que intenta dar respuesta a la diversidad del alumnado presente en las instituciones educativas, con el objeto de aumentar la participación y el acceso al aprendizaje, cultura y adquisición de conocimiento de una comunidad, reduciendo con ello los índices de exclusión del sistema educativo tradicional, especialmente a aquellos que son marginados o tienen mayor riesgo de abandonar sus estudios. Esta definición toca elementos claves que constituyen las principales dimensiones que debiera contener una Política pública o universitaria, poniendo el foco en detectar los obstáculos más usuales (UNESCO, 2021). Estos elementos son:

Figura 3

Educación Inclusiva

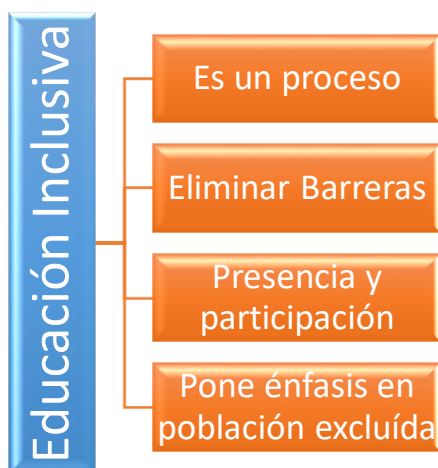


Figura 3: Educación Inclusiva según la Unesco

Fuente: Elaboración propia en base a información bibliográfica de Unesco

1.- **La inclusión es un proceso** que es constante y evolutivo, siempre está cambiando, es decir se adecúa a la diversidad, se aprende a convivir con la diferencia y esta es valorada como un factor positivo y enriquecedor para el aprendizaje (Ainscow & Booth, 2015)

2.- **Identificar y eliminar barreras** que se encuentra presente transversalmente en el sistema educativo: colegios, universidades, comunidad, etc. Que impiden o limitan el acceso a participar como lo haría una persona sin dificultades. El concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” en reemplazo de “necesidades educativas especiales” fue desarrollado por Booth y Ainscow (2015) porque consideraban que este último era excluyente y estigmatizador, ya que al tildar a un niño o joven indicando que tiene necesidades especiales, se generan menores expectativas en los docentes, se limita la interacción entre profesor-estudiante, y el docente puede sentir que el enseñar a estos estudiantes es tarea de un especialista (Ainscow & Booth, 2015)

El proceso de inclusión y equidad es un proceso continuo. Es necesario identificar y derribar barreras¹ constantemente, si identificamos una persona con baja visión y

¹ En nuestra legislación se aborda el tema de los “ajustes necesarios”, los cuales dicen relación con “las medidas de adecuación del ambiente físico, social y de actitud a las carencias específicas de las personas con discapacidad que de forma eficaz y práctica y sin que suponga una carga desproporcionada, faciliten la accesibilidad o participación de una

adaptamos los materiales y recursos pedagógicos y curriculares para que pueda acceder, después puede llegar otro estudiante con discapacidad física, y la infraestructura no es la adecuada, no hay baños de discapacitados habilitados o no hay ascensores en todos los espacios para que pueda acceder, es decir este es un proceso continuo, se pueden identificar ciertas barreras pero estas seguirán apareciendo continuamente, por eso las Políticas que regulan la inclusión también debe ser dinámica, de acuerdo a las demandas que se presenten.

3.- Presencia y participación de todos los estudiantes, la presencia hace referencia al lugar físico donde se imparten las clases, la asistencia efectiva, en el caso de los estudiantes universitarios que puedan terminar efectivamente su carrera, está relacionado al Derecho a la Educación que aparece en la constitución de la República y en acuerdos internacionales homologados internamente. Y la participación, se relaciona con la calidad de la educación recibida, la libertad en la toma de decisiones, el bienestar personal, la participación en actividades sociales, etc. (UNESCO, 2021) Esto se ve reflejado a través de sus propios relatos.

4.- Poner énfasis en la población excluida, se puede detectar a ciertos estudiantes que tienen mayor riesgo de exclusión que otros, como las minorías sexuales, estudiantes migrantes, con niveles de pobreza extrema, marginados, sin embargo, según datos de la Unesco, los estudiantes con discapacidad representan un tercio de ese universo, , por ello es complejo llegar a tener el control y garantizar equidad e inclusión en todos los ámbitos, porque pueden aparecer casos nuevos que necesiten adecuaciones especiales para la cual las instituciones no se encuentren preparadas y se requiere improvisar. Asegurar el acceso no es garantía para la participación, puesto que suele ocurrir que hay estudiantes que están en la sala de clases, pero están constantemente en silencio, sin participar, Gentili lo llama una “exclusión invisible” (Gentili, 2004), a pesar de no ser normales, estos procesos de exclusión se van naturalizando y aceptando con el tiempo.

persona con discapacidad en igualdad de condiciones con el resto” (Ley 20.422 art 8). En relación a lo anterior, hay barreras de tipo tangible e intangible la infraestructura y distribución del espacio están en la primera categoría. La infraestructura debe estar adaptada de forma de permitir el desplazamiento libre de todas las personas por las dependencias del recinto educacional. Otro aspecto importante es la distribución del espacio y contenido de aprendizaje, dentro es este está el currículo, las adecuaciones curriculares deben ser consideradas dentro de estos ajustes, ya que son aspectos que dificultan el ingreso al espacio de enseñanza/aprendizaje

Se busca la participación de todos los actores sociales involucrados en detectar estas barreras que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, profesores, funcionarios, políticas institucionales, las instituciones, la cultura y las circunstancias sociales que la rodean y puedan solicitar estas adecuaciones. La inclusión conlleva mecanismos subjetivos de factura social que los marcos económicos, políticos, educativos definen y que se producen en un encuentro constante con la otredad (Habermas, 1999) La participación estudiantil es clave para impulsar este cambio.

La pedagogía inclusiva tiene que ver en primer lugar con cambios profundos en los paradigmas ontológicos que se ponen en juego en la interacción docente- estudiante. Lo ontológico tiene que ver con la cualidad del ser. En este contexto, la Universidad de Chile, es considerada una de las mejores Universidades de Latinoamérica, pero esta categorización involucra una gran responsabilidad, debido a que se espera que su proyecto educativo esté acorde a las demandas que la sociedad le va imponiendo. Tiene que ver con cambios profundos en el presupuesto axiomático, con los valores, diversidad versus homogeneidad, en como la Universidad intenciona, propicia estos cambios (Rodriguez Orozco, 2018)

Los estudios previos a la implementación de la Política de Diversidad e Inclusión avalan la teoría de que la diversidad enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje, enriquece a la comunidad universitaria. Para Camacho (2011). “La respuesta a la diversidad no ha de ser nunca una decisión puntual, ni asumida por individualidades, ni tampoco deben ser solucionadas únicamente con ayudas externas; el planteamiento ha de ser institucional desde el plano escolar hasta el social” (Sanchez-Teruel & Robles Bello, Agosto 2013, pág. 27)

Por tanto operando estos cambios ontológicos y axiomáticos es que podemos modificar las prácticas docentes y se puede lograr un cambio epistemológico. Hay un largo camino por recorrer.

En resumen lo que distingue a la pedagogía inclusiva es la forma en la que los profesores conceptualizan las ideas sobre la diferencia, la práctica inclusiva “debe basarse, esencialmente, en una educación de calidad que potencie una diferenciación educativa inclusiva real, conseguida mediante el trabajo cooperativo, la acción colectiva, la promoción de grupos de trabajo en el aula, entre otros” (Education & European Agency for Development in Special Needs E, 2011, pág. 16)

5.- Contexto Universitario y Política de Equidad e Inclusión

La Universidad de Chile, es una organización pública que recibe miles de estudiantes año tras año, que provienen de diferentes lugares de Chile y del extranjero, con realidades diversas, las cuales enriquecen y aportan a su proyecto educativo. Un desafío constante para las instituciones de educación es abrir espacios a las diversidades, ya sea generar vías de admisión especial, considerar otras variables adicionales a la prueba de admisión universitaria, como desempeño académico escolar, habilidades deportivas, cupos para estudiantes de otras entidades, excelencia académica, cupos para personas con discapacidad, entre otros.

Haciendo una breve cronología de este recorrido hacia la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad de Chile, esta comienza el año 2011 con el Programa de Apoyo a Estudiantes con discapacidad de las profesoras Sandra Mella y Ximena Toro, del Departamento de Terapia Ocupacional. Ellas reciben a estos estudiantes que ingresan principalmente por vía normal a la Institución y que, los orienta para que puedan mejorar su experiencia universitaria. Luego se recogen las demandas de este colectivo de estudiantes y se redacta la Política de Equidad e Inclusión, la cual establece que la diversidad enriquece el entorno de aprendizaje en la educación superior y establece entre sus grupos prioritarios a los estudiantes con diversidad funcional. La Oficina de Equidad e Inclusión se incorpora a la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios en el año 2014. En el año 2015 se crea una Comisión Interfacultades con representantes de todas las Unidades Académicas y Pregrado para dar origen al “Informe de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Chile, un compromiso con la Equidad”, trabajo que recopila un año de intervención y las actividades realizadas con estos estudiantes desde el 2015 al 2016.

El 2016 se da origen a la Política de Equidad e Inclusión universitaria en la perspectiva de la Diversidad Funcional promulgada por el Rector Ennio Vivaldi en octubre de 2019

Entre los años 2019 y 2021, se incorporó un repertorio de preguntas acerca de condiciones de discapacidad en el formulario de caracterización socioeconómica estudiantil y en el formulario de matrícula, gracias a estas herramientas censales se han detectado a 611 con discapacidad en la Universidad de Chile

De acuerdo a estos lineamientos, el Senado Universitario diseñó en el año 2014, una política de Equidad e Inclusión, que “resulta no sólo de una necesidad institucional, sino también una acción de apoyo al trabajo realizado por la comunidad universitaria en pro del fortalecimiento de la educación pública, el desarrollo del conocimiento y el aporte al bienestar de la sociedad en general” (UChile, 2021)

En este contexto la Universidad se avocó a desarrollar 4 ámbitos de intervención: “a) fortalecer la equidad en educación superior en un contexto de inequidad social; b) aportar a la inclusión y el aprendizaje efectivo de grupos y personas excluidas a través de políticas educativas integrales; c) reconocer el valor de la diversidad en educación superior en la calidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo del conocimiento y d) valorar la diversidad como contexto para la formación ciudadana en pro de la democracia y la paz”. (UChile, 2021)

La Oficina de Equidad e Inclusión busca fortalecer estrategias y acciones que permitan concretar y hacer efectivo el compromiso de la Institucionalidad y sus miembros de resguardar los derechos de las personas, la diversidad y propender a la igualdad en el acceso a la educación, promoviendo un ambiente de respeto y libres de discriminación, acosos abuso y violencia de cualquier índole.

La misión de la Unidad de apoyo a la Diversidad Funcional, que está dentro de la Oficina de Equidad e Inclusión es “fortalecer y resguardar el ejercicio pleno y efectivo por parte de la comunidad de estudiantes con diversidad funcional de todos los derechos y garantías presentes tanto en la normativa nacional vigente como en el ordenamiento interno de la Universidad de Chile”

Para ello cuenta con cuatro líneas de acción que tienen que ver, en primer lugar con la formación de la concientización de la comunidad universitaria, la toma de conciencia sobre la discapacidad es un factor fundamental para la construcción de estrategias efectivamente inclusivas. En segundo lugar la asesoría a Unidades Académicas y de Gestión a través de mesas de trabajo, diversos talleres y otras instancias de acercamiento. El tercero tiene que ver con la articulación de redes internas y externas y finalmente el acompañamiento directo a estudiantes con discapacidad o diversidad funcional en casos especiales, dado que a contar de este año (2021) esta labor queda alojada en cada Facultad o Unidad Académica.

Algunas de las recomendaciones a la comunidad educativa son:

- ✓ Utiliza un lenguaje apropiado, sin términos peyorativos o eufemismos
- ✓ Comunícate de manera efectiva, respeta a tu interlocutor. Por ejemplo: Si es una persona ciega o con baja visión, describe verbalmente cuando existan imágenes o textos visuales, si es sorda o con hipoacusia háblale de frente para que pueda leer tus labios o escribe un texto.
- ✓ Describe tu rol anticipadamente, para que todos los participantes entiendan que esperar de ti. Si eres docente, explicar la metodología que se empleará para impartir las clases, los objetivos, etc.
- ✓ Entregar información clara, sin metáforas o términos rebuscados, para evitar malos entendidos o confusiones.
- ✓ Pensar en instancias pensadas en la diversidad, sin excluir a nadie, generar espacios de convivencia.
- ✓ Hacer parte de los procesos políticos y actividades estudiantiles a todos, sin distinción.

Para reconocer la desigualdad y exclusión social:

Figura 4

Desigualdad y Exclusión Social



Ilustración 4 Reconocer la exclusión social (Reflexión taller de DF Uchile sept 2021) Fuente: Taller DF de la OIE 26/08/21

Las adecuaciones curriculares se refieren a las “modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza, actividades, indicadores de logro o modalidades de evaluación” con el objetivo de eliminar barreras y “lograr la equidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje” de los estudiantes con discapacidad (Lissi, y otros, 2013)

El aspecto comunicacional, el apoyo tecnológico y logístico, también son barreras de tipo tangibles que hay que abordar. En este sentido la difusión de la existencia de una Política Universitaria al interior de los recintos educacionales que brinda cobertura y acceso a adecuaciones curriculares u opciones de acceder a apoyos técnicos o postular a beneficios focalizados, son algunos de los problemas de comunicación más frecuentes, la

idea es que la información sea oportuna y que llegue a oídos de todos los posibles interesados.

Según plantea la Cepal recientemente, hemos retrocedido más de una década tanto en el desarrollo económico, político, cultural y social, más de 3 millones de niños y jóvenes están en peligro de abandonar sus estudios tras la crisis pandémica en Latinoamérica y el Caribe, los índices de pobreza y pobreza extrema ha aumentado en forma exponencial. Tras las movilizaciones sociales ocurridas en casi toda Latinoamérica, se han agudizado las violaciones a los Derechos Humanos, afectando a las minorías y grupos tradicionalmente excluidos, como son las mujeres, grupos indígenas, migrantes, personas en situación de discapacidad y otros (CEPAL, 2021).

Por ello es fundamental incorporar a los jóvenes en las políticas y cambios estructurales que se presentan. La Universidad, puede jugar un rol fundamental como fuerza para el cambio, generar el conocimiento, las estrategias y las acciones que permitan hacer efectivo y, con ello transformar estos obstáculos en oportunidades.

En este sentido, los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) de la Cepal proponene en su agenda un cambio de paradigma basado en los ejes de desarrollo económico, inclusión social y sustentabilidad. En especial el objetivo número cuatro indica que debemos garantizar la educación inclusiva de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje de forma permanente para todos (CEPAL, 2021).

Por otra parte la Unesco en su documento “Los Futuros de la Educación” señala que debemos considerar lo que es ser humano en esta era digital, la educación constituye una herramienta fundamental para reestablecer las relaciones humanas y afectivas que han quedado rezagadas, producto de la tecnología y automatización. La posibilidad de que el futuro sea más solidario, interdependiente y equitativo depende, en gran medida, de la educación. La educación y la inclusión permiten darle valor a la diversidad para construir un mundo común (UNESCO, 2021).

²En ese escenario, la Universidad de Chile recoge este mensaje y se propone el objetivo de ir abriendo sus puertas en forma paulatina, por ello existe en la actualidad diversos cupos para ingresar por vía especial, como una forma de garantizar el acceso a estudiantes de diversas realidades.

6.- Retención Universitaria de Estudiantes con Discapacidad

Aunque en Chile no hay estimaciones certeras acerca de la tasa de permanencia o abandono de estudiantes universitarios con alguna discapacidad, el Mineduc publicó un informe postpandemia donde hace una alerta en relación al alto número de deserción escolar durante el año 2020. Más de 43 mil niños no se matricularon en establecimientos de educación básica o media, esto tiene relación con la crisis pandémica, crisis social, y posterior crisis económica, pero la causa principal es la falta de presencialidad en instituciones educacionales y la escasa conectividad digital en zonas rurales o alejadas de zonas pobladas (Mineduc, 2020).

El escenario es similar en la educación superior, pero aunque no se cuenten con registros estadísticos, se puede inferir que la falta de presencialidad y las clases telemáticas no son bien llevadas por toda la población universitaria. Dentro de las preguntas realizadas en las entrevistas al grupo objetivo, se aborda este tema, el cual es relevante para indagar como les ha afectado este nuevo escenario en la trayectoria universitaria que deben

² A partir de este año (2021), en virtud de la Política de Inclusión Universitaria en la perspectiva de la diversidad funcional, la Universidad de Chile abrió en su proceso de admisión regular, un sistema de ingreso especial para estudiantes en situación de discapacidad (SIESD) que busca incentivar y promover *“el acceso de aquellos/as estudiantes que participen del sistema de Admisión Regular y que se encuentren en alguna situación de discapacidad física, visual y/o auditiva reconocida legalmente”* (UChile, 2021) Cada Facultad ofrece un número de vacantes determinado de cupos, de acuerdo a recursos disponibles, infraestructura y objetivos internos. En total para el próximo proceso de Admisión 2022, la Universidad de Chile ofrecerá 19 vacantes en 14 carreras de pregrado. Los requisitos para acceder a las vacantes disponibles a través del sistema de admisión especial SIESD son los siguientes: 1) Postular a las carreras adscritas a esta vía de ingreso dentro de las primeras cuatro preferencias en el Sistema Único de Admisión. 2) Ser parte de la lista de espera que se genera a continuación de la lista de seleccionados en el proceso regular de admisión a dicho programa. 3) Haber postulado en primera prioridad a alguna carrera de la Universidad de Chile. 4) Contar con un puntaje ponderado para dicha carrera igual o superior al puntaje mínimo establecido para esta vía. 5) Presentar credencial de discapacidad

enfrentar, si este nuevo obstáculo les favorece o dificulta en su desempeño y accesibilidad académica y como lo abordan, si lo ven como una oportunidad, un desafío o un obstáculo.

Como no existen cifras concretas acerca de la deserción universitaria en estudiantes con diversidad funcional se vuelve complejo llevar cierta estadística global. En este sentido cada institución debe contabilizar sus propias experiencias y transformarlas en cifras que den cuenta de esta realidad. Esta desinformación afecta la visibilidad de las demandas y necesidades que requieren estos estudiantes o colectivos en su trayectoria universitaria.

Estudiar los índices de deserción universitaria serviría para justificar la implementación de programas de apoyo, por ejemplo contratar profesionales específicos de ciertas áreas con mayor demanda como psicopedagogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos, mejorar la infraestructura, entregar becas focalizadas según sus necesidades, y otras alternativas, con el fin de incentivar hacia la permanencia y obtención del objetivo final que sería la titulación profesional de estos estudiantes.

En este sentido, las adecuaciones realizadas para eliminar barreras se hacen imprescindibles, a diferencia de las facilidades, la implementación de diversas adaptaciones favorece el derecho de los estudiantes con diversidad funcional al desarrollo de sus estudios superiores en igualdad de condiciones, pero no supone un menor aprendizaje o un menor nivel de exigencia. Aporta por ejemplo, a la visibilización de barreras.

Según un Informe elaborado por la Oficina de Apoyo a la Diversidad Funcional (2021), se menciona que el proceso de acompañamiento a los estudiantes con discapacidad se traduce en el siguiente cuadro:

Figura 5

Flujograma de acompañamiento a estudiantes con Diversidad Funcional

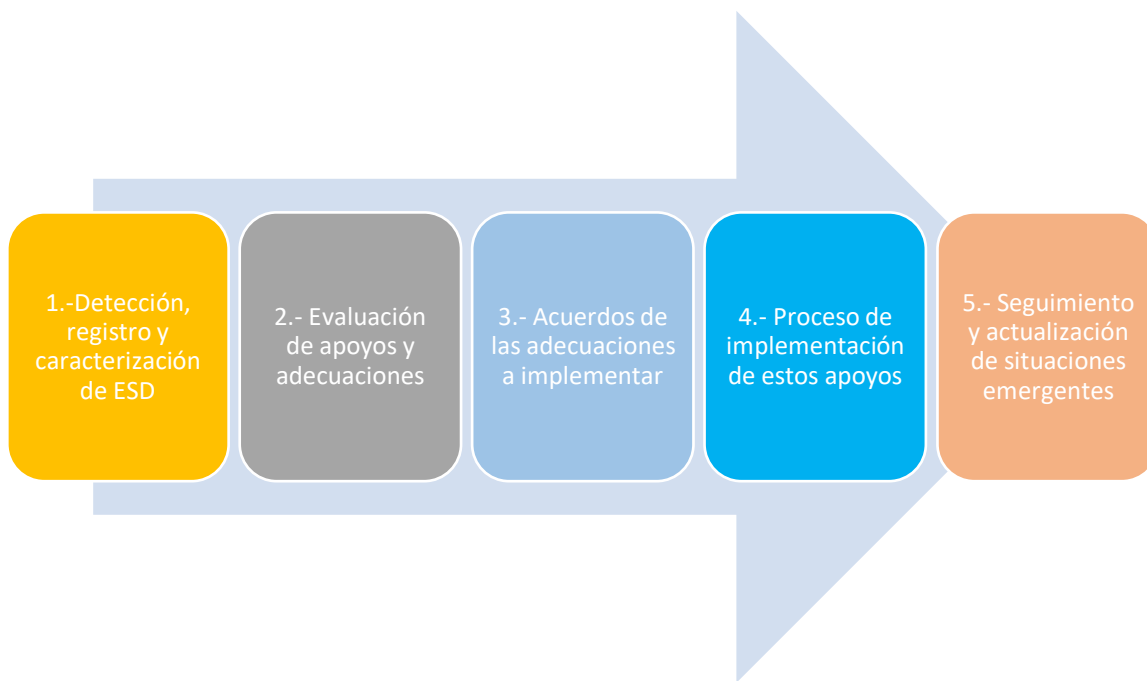


Ilustración 5 Proceso de Acompañamiento a ESD (Según información indicada en el sitio)

Fuente: extraído de www.uchile.cl

Capítulo III Metodología

En este apartado se presenta el diseño metodológico de esta investigación utilizado para dar respuesta a los objetivos formulados inicialmente. Posteriormente se realizará un análisis acerca de la aplicación de este diseño metodológico con el fin de reflejar antecedentes e información relevante obtenida, para finalmente redactar las conclusiones y hallazgos de esta investigación.

1.- Tipo de Investigación

De acuerdo el tipo de investigación realizada, se considera que el enfoque adecuado para responder a las preguntas de investigación y los objetivos propuestos es a través de la perspectiva biográfica-narrativa de los relatos de vida. Al estudiar fragmentos de las experiencias históricas y sociales de cada persona y sus interacciones cotidianas, estos reflejarán los “procesos epistemológicos, teóricos y metodológicos que caracterizan este actuar” y facilitan el “análisis de trayectorias”, la conexión entre estudiante/familia/Instituciones/sociedad en un momento específico de su vida, “se consigue otorgar un significado teórico a los datos empíricos” (Verd & Lozares, 2018, pág. 50)

Como primer punto se busca analizar las trayectorias y transiciones tanto educacionales como personales de estudiantes de pregrado con diversidad funcional que se encuentran cursando estudios en la Universidad de Chile, desde esta perspectiva, la metodología de investigación considerada como más adecuada que refleja esta realidad es el relato de vida, el cual consiste en una descripción de la historia vivida, contada de forma subjetiva, por ello se trata de estudiar un fragmento de tiempo en la trayectoria y/o transición histórica y social de, en este caso específico, estudiantes con diversidad funcional que cursan estudios superiores en la Universidad de Chile, con especial énfasis en la configuración de sus relaciones sociales, familiares y académicas y los procesos que caracterizan esta interacción (Bertaux, 2005). En este camino, Kornblit (2007) menciona que el objetivo de los relatos de vida no buscan conocer en profundidad a la persona, si bien puede abarcar la amplitud de su experiencia de vida, el foco está en adquirir información sobre un aspecto particular, de importancia para el investigador, que puede ser compartido por un número determinado de personas, por ejemplo, la experiencia vivida como estudiante con discapacidad. Es así que los relatos de vida permiten al investigador indagar y comprender el interior del mundo interno de cada persona. Bajo esta premisa,

Bolívar y otros autores (Bolívar, Domingo, & Fernandez, 2001) relatan que no se trata de una escucha pasiva acerca de la narración de vida de un sujeto, sino de una escucha reflexiva sobre cómo la persona organiza su experiencia de vida en relación a valores, creencias, costumbre y modos de ser del protagonista y de la comunidad en la que esté inserto. Para Berger y Luchmann (1995) es con esta interacción las personas con el entorno social, cuando los sujetos logran aportar significados a sus experiencias de vida.

El estudio de las trayectorias se hace siguiendo las directrices del enfoque biográfico investigativo, dado que este enfoque permite conocer aspectos particulares de experiencias de vida de un grupo específico de personas que coexisten en una sociedad. Cada mundo social desarrolla una subcultura propia en torno a una actividad productiva, por ejemplo una panadería, una universidad, una empresa; o a actividades no remuneradas: un grupo de estudiantes universitarios, deportistas u otros. También se aplica a grupos de personas que no tienen relación pero que comparten una “situación particular” como por ejemplo, estudiantes que presentan alguna discapacidad, madres solteras, dirigentes de campamento, etc. (Bertaux, 2005, págs. 16 - 18). El investigador indagará acerca de los “sentidos subjetivos, los significados y representaciones” (Roberti, 2012, pág. 6) que una persona experimenta y va construyendo en relación a una problemática o situación específica de su vida. Los relatos de vida son una técnica precisa en la recolección de “datos empíricos” y “*formación de trayectorias*” para explicar ciertos comportamientos y dinámicas sociales (Bertaux, 2005, pág. 19). Desde una transición epistemológica “El asunto central del método biográfico es la vida experienciada de una persona” (Denzin N. , 1989, pág. 13). Hay un diálogo “una mediación entre la historia individual y la historia social” (Cornejo, 2006), permite la búsqueda de un sentido a una experiencia vivida desde lo afectivo, emocional, social y cultural (Correa, 1999, pág. 41).

El primer paso lógico en una investigación es elegir un tema o problema de investigación, esto supone una decisión teórica, se elaboran objetivos para demostrar ciertas hipótesis y se plantean conclusiones luego de exponer los resultados. Sin embargo las investigaciones de tipo inductivo, no formulan el problema de investigación, debido a que el trabajo de campo se inicia “sin una formulación teórica previa”. La teoría se irá forjando a medida que comencemos recolectando los datos y se vaya desarrollando el análisis y posteriormente culminará con las conclusiones de nuestra investigación. Metodológicamente consiste en determinar ciertas directrices sobre el planteamiento

metodológico de nuestra investigación y este se irá desarrollando conforme al desarrollo de la investigación (Verd & Lozares, 2018, pág. 91)

Los estudios de enfoque biográfico han evolucionado y adoptan diversas corrientes epistemológicas, dentro de las cuales se han desarrollado desde el marxismo, la hermenéutica, el estructuralismo, el interaccionismo simbólico, entre otras (Roberti, 2012). Marichela Vargas (2002) propone una caracterización epistemológica del relato en “cuatro dimensiones: constructivista, clínica, cualitativa e interdisciplinaria” (Cornejo, 2006, pág. 95). El constructivista se caracteriza “por el relato de vida mismo”, este se va materializando a medida que hay un diálogo entre el narrador e interlocutor, “la historia oral, constituye un proceso narrativo y descriptivo tan antiguo como la historia humana” (Thompson, 2000, pág. 25). La dimensión clínica, según Vargas el conocimiento individual no busca, necesariamente, confirmar el saber general, “sino que tiene la convicción de que en lo individual y en lo singular existe algo de absolutamente universal” (Cornejo, 2006, pág. 96). La dimensión cualitativa es “un pedazo de lo real en profundidad”, pasar de lo inmaterial a lo material, es poner un orden y una correlación al relato, dar una forma a la “conceptualización” (Cornejo, 2006, pág. 96). En la última dimensión, para Vargas, hay una interrelación de diversas disciplinas en las ciencias sociales, que buscan una comprensión de “lo humano”, por su “naturaleza, el relato de vida tenderá a romper las fronteras disciplinarias” (Cornejo, 2006, pág. 96). Los relatos de vida “se han convertido en un fructífero complemento de otras técnicas y suponen una vía de comunicación entre distintas disciplinas académicas” (Díaz, 2012).

Al respecto Bertaux señala que las dimensiones que se identifican a través del relato son históricas, empírica, físicas y semántica, y discursivas. La histórica–empírica constituye el itinerario biográfico de la persona, corresponde a los acontecimientos vividos a través de la percepción, evaluación y actuación del sujeto, durante un momento en particular en un periodo histórico: “*la etno-historico-sociología*” (2005, pág. 17).

En la interacción con su medio ambiente (contexto social), es cuando el individuo asigna un significado a sus vivencias (Luckmann, 1995). Por ello través de los relatos de los entrevistados, quedarán en evidencia elementos como trayectoria escolar, figuras significativas, reconocer sus experiencias de vida para comprender sus significados desde experiencias pasadas y presente (siendo estudiantes de pregrado de la Universidad de Chile) y explorar cuáles son sus proyecciones a futuro.

En este sentido, para desarrollar la presente investigación, se realizaron una serie de entrevistas, las cuales serán analizadas, siguiendo las orientaciones de los relatos de vida de Bertaux (2005) y Muñiz Terra (2018). Las entrevistas serán realizadas y grabadas por medio de la plataforma zoom, posteriormente se hace una transcripción y selección de los hitos más relevantes, cada entrevista contiene su respectivo consentimiento informado. Luego se procede al análisis e interpretación de cada relato. Se construye un perfil biográfico, identificando las experiencias y significados, puntos de inflexión, argumentos y actores que han sido relevantes en sus experiencias y que les ha permitido adquirir mayor confianza para continuar sus estudios, y que sustentan la experiencia académica de los estudiantes entrevistados.

Paralelo a esto se entrevistó a informantes claves, que entregan información relevante que permitirá indagar acerca de una de las dimensiones de investigación relativa al rol que ocupa la institucionalidad en relación a la inserción y adaptación universitaria.

El enfoque biográfico del relato de vida, permite construir las trayectorias escolares previas a analizar (Roberti, 2012, pág. 2). Esta nos permitirá un acercamiento interpretativo a la realidad, coherente con los objetivos propuestos. “El corazón de la etnometodología está en la interpretación de una realidad humana, ya sea individual, familiar, social, o en general de cualquier grupo humano... las realidades humanas, las de la vida cotidiana, se manifiestan de muchas maneras: a través del comportamiento e interacción con otros miembros de su grupo, de gestos, de mímica, del habla y conversación, con el tono y timbre de voz, con el estilo lingüístico, y de muchas otras formas” (Martínez, 2011, págs. 122-123)

Denzin (2012) señala que los “etnógrafos críticos contemporáneos están comenzando a utilizar múltiples epistemologías y, con frecuencia valoran la introspección, el trabajo de la memoria, la autobiografía e incluso, los sueños como formas de saber, explorando en profundidad, la intensa relación entre el yo y el otro” (Denzin L. y., 2012, pág. 13).

La trayectoria de vida de una persona se entrelaza con las circunstancias del entorno social. “En su vertiente cualitativa supone que en la vida de las personas existen episodios vitales o eventos específicos que pueden ser percibidos subjetivamente como “turning points”” (Fraga, 2009, pág. 4), puntos de inflexión que operan como marcas objetivas cambio en la situación estructural y subjetivas hechos que las personas identifican como cambios en la vida de las personas. (Fraga, 2009)

Las trayectorias de vida se entienden como el “resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones en los que, día a día, los grupos humanos entran, salen y se vinculan por diversas necesidades” (Mallimaci, 2006, pág. 2). Permiten reconstruir contextos socio históricos los cuales atraviesan condicionantes sociales tales como etnia, clase social, género, edad y otros. Entendemos que las personas pueden reconstruir significativamente sus experiencias de vida a través de una selección consciente/inconsciente de recuerdos y sucesos, mediados por las experiencias y percepciones posteriores. Esta reconstrucción/re-significación de sucesos no surge al azar, es influenciada por sus creencias y valores (Sautu, 2004)

Los estudios con enfoque biográfico, constituye una práctica cualitativa, centrada principalmente en el nivel simbólico de la vida social y en el significado de las vidas individuales. Dentro de la diversidad de tipos de entrevistas y técnicas de observación, los esfuerzos apuntan mayoritariamente a obtener descripciones precisas de las trayectorias de vida de los entrevistados, a fin de revelar las pautas de las relaciones y los procesos que las conforman (Bertaux, 2005)“los relatos de vida son un intento de lectura de lo social desde los sujetos” (Roberti, 2012, pág. 6)

La investigación realizada a partir de relatos y entrevistas no busca certezas, sino que acepta esa incertidumbre y entiende que no somos seres epistemológicamente objetivos, sino que somos seres complejos y ontológicamente subjetivos (Rheume, 1999).

La lógica hermenéutica con enfoque biográfico interpretativo permite no solo observar y comprender los fenómenos sociales reflejados en los relatos, además posibilita elaborar una crítica a la metodología, diseño y procedimiento, más allá de un cuestionamiento filosófico o conceptual (Gadamer, 1991)

Los informes de investigación constan de narrativas con cuatro elementos tales como: datos informados, relatos de nuestra fuente, relatos escuchados por el o la investigador(a) y los modelos teóricos o estructuras que guían la investigación (Gudmundsdotir, 2014). Sin embargo, Denzin introduce el concepto de “fisura” (Denzin, 2006), que dice relación con que la experiencia vivida no se puede captar durante la investigación, sino que es algo creado por el propio proceso de investigación, se produce una crisis de representación y de legitimidad. Indica que para evitar este sesgo se debe ser riguroso (a) en la recopilación de antecedentes con un análisis crítico y reflexivo. Por lo cual esta relación no es lineal y conlleva complejas relaciones de interacción entre el narrador,

el intermediario o investigador y el lector final del informe: “interpretamos una producción del narrador, que a su vez, es una interpretación que hace de su propia vida” (Cornejo, Reyes, Cruz, & Caceres, 2013, pág. 30)

Dicho lo anterior, para efectos de esta investigación es relevante identificar las dimensiones que fueron abordadas en las entrevistas, tanto de estudiantes como de informantes claves:

2.- Dimensiones y Sub dimensiones de la Investigación

Tabla 1

Dimensiones	Sub dimensiones
1.- Trayectoria escolar previa	Tipo de colegio Transición escolar
2.- Contexto socio-afectivo	Apoyo familiar Relación con grupos de pares Figuras significativas
3.- Contexto institucional actual	Relación con la Política de Equidad e Inclusión Motivación e interés Intervenciones en los que ha participado Adecuación curricular - Organizaciones estudiantiles en los que participa
4.- Expectativas	Proyecciones personales a mediano y largo plazo Expectativas profesionales Percepción de su desempeño académico en pandemia

Nota: Construcción de dimensiones en relación a objetivos propuestos

A través de la entrevista se puede capturar la perspectiva de las personas, identificando también, la presencia y la acción de macro instituciones en el nivel micro social (Bertaux, 2005) Llegar a los entrevistados a través de la técnica de “bola de nieve”,

para ir ganando su confianza poco a poco, ir abriendo espacio a una conversación guiada, más que a una entrevista formal, para facilitar la reconstrucción de la memoria (Cornejo, Reyes, Cruz, & Caceres, 2013)

La recolección de datos puede constar no solo del relato, sino de documentos adicionales, en este sentido, el formulario de caracterización estudiantil recopila antecedentes que son valiosos para complementar con las entrevistas.

“La creatividad en la investigación se potencia en el uso de este enfoque pues vemos que es laxo, amplio y abierto. La forma de iniciar una conversación sobre la vida puede realizarse mediante una pregunta abierta o una conversación entorno a objetos, fotos, películas, videos de entrevistas anteriores, o sobre el llenado biogramas” (Cornejo, Reyes, Cruz, & Caceres, 2013, pág. 7)

En una investigación de este tipo, donde la dimensión biográfica es clave, importa tanto la trayectoria personal del entrevistado, como su experiencia en un colectivo o núcleo, que en este caso es la Universidad. Articular y conjugar ambas dimensiones de la identidad, tanto personal construida por el relato biográfico, como la colectiva, construida por sus procesos históricos y sociales, constituyen la base del diseño metodológico planteado. “El individuo reconoce su identidad en términos socialmente definidos, la identidad es, a la vez, una experiencia personal y la percepción de un rol en una sociedad dada” (Dubar, 1991).

3.- Participantes de la investigación

En relación a los lineamientos investigativos indicados en el apartado anterior, Bertaux (2005) menciona que la función exploratoria permite encontrar informantes claves que viven y experimentan las situaciones que se desea investigar. Para la realización de esta investigación se invitó a participar a un grupo de estudiantes de pregrado de la Universidad de Chile con diversidad funcional, poniendo énfasis en los relatos de vida familiar, educacional y en el significado que dan a su discapacidad.

El contexto de análisis es el entorno universitario, el hogar, la familia y la relación con su grupo de pares. El criterio de selección para participar fue que cursaran estudios de pregrado en cualquiera de las Facultades de la Universidad, que tuvieran alguna discapacidad permanente o transitoria y que estuvieran dispuestos a entregar su consentimiento ya sea por escrito o de forma verbal.

De los 6 estudiantes entrevistados, hay un estudiante con discapacidad auditiva, una estudiante sordo-muda, una con discapacidad motriz, uno con TEA (trastorno de espectro autista), una estudiante con discapacidad visual, y una estudiante con discapacidad psicosocial (depresión mayor). Además se entrevistó a dos profesionales que trabajan en la Universidad de Chile y que intervienen a estos estudiantes, como una suerte de informantes referenciales.

4.- Entrevistas

Para la recolección de la información, se recurrió al diseño de una pauta con preguntas comunes, semi estructuradas con interrogantes abiertas, con el objetivo de iniciar un diálogo fluido y libre. Más que una entrevista en sí se busca que los participantes se expresen libremente acerca de sus miedos, creencias, aptitudes, desacuerdos, etc. Además por la propia estrategia investigativa, se privilegia obtener información relevante y profunda de los grupos entrevistados, en un contexto de espacio y tiempo específico (Taylor & Bodgan, 2002).

Para estas entrevistas se debe crear un ambiente propicio que facilite el intercambio verbal, donde la principal tarea del entrevistador es escuchar activamente a su entrevistado (a), lo que expresa, sus sentidos, pensamiento, sentimientos, con el resguardo ético correspondiente, sin emitir juicios de valor, protegiendo las identidades de los participantes en todo momento (Verd & Lozares, 2018). El objetivo de las entrevistas es entender más que explicar, por ello las respuestas se entregan desde la perspectiva del estudiante, no hay respuestas correctas o incorrectas, objetivas o verdaderas, sino desde cada subjetividad, el entrevistador es un medio para traducir esta subjetividad, se hace consciente de su ignorancia y va reconociendo en el otro la riqueza de la experiencia, mediante la profundidad de su relato. Son los entrevistados quienes clasifican, viven y experimentan su propio mundo interior, y van transmitiendo ese valioso conocimiento al investigador quien posteriormente seleccionará la información más relevante codificándola, de acuerdo a los criterios previamente definidos (Sautu, 2004)

Para tomar contacto con los estudiantes, se envió un correo donde se les explicaba los lineamientos de esta investigación, resguardos éticos y se aseguraba la confidencialidad respectiva. Una vez que aceptaban, se citaba a una reunión por la plataforma zoom, dado el contexto de pandemia y restricciones de movilidad.

Para iniciar se solicitó el consentimiento verbal para grabar y posteriormente transcribir las entrevistas, se partía solicitando a la persona que se presentara, indicara algunas características personales y la información acerca de su carrera, años cursados y tipo de discapacidad, esto constituye un primer acercamiento a su biografía personal. Posteriormente, se comenzó con la entrevista propiamente tal, para entender su trayectoria escolar previa a la universitaria, identificar principales facilitadores y obstaculizadores, figuras significativas en su infancia-niñez en el ámbito educativo y familiar, para llegar al contexto más actual, como entra a la universidad, como es su trayectoria actual como estudiante universitario, que experiencias ha vivido tanto dentro como fuera del ámbito académico, si conoce la Política de Equidad e Inclusión, qué significado le da a su discapacidad, esto permite reflexionar acerca de acceso a la vida universitaria, los recursos y la trayectoria requerida por estos estudiantes.

En una tercera etapa se consulta por sus proyecciones futuras, tanto en el corto, mediano y largo plazo, tanto en su vida universitaria, profesional, como en el ámbito personal.

La entrevista debe ir adaptándose de acuerdo al giro que la conversación va tomando, este instrumento debe ir adaptándose tanto al escenario como al contexto en el que se está realizando (Verd & Lozares, 2018). Entender la personalidad de los entrevistados, tiempos personales y disposición a ciertos temas, respetando su sensibilidad.

Con esta información, más antecedentes documentales que se logren recabar, se va construyendo los relatos de vida y se van respondiendo las preguntas de investigación.

5.- Anotaciones y observaciones de campo

La posibilidad de tener las entrevistas grabadas en la plataforma zoom, permite revisar, revivir y observar aspectos significativos como expresión corporal, tono de voz, posición favorable o resistencia frente a ciertos temas, inflexiones de la voz y otros. El investigador cualitativo debe ser consiente de ciertos temas que influyen en su investigación tales como sus propias creencias, ciertos sesgos o prejuicios. (Muñiz Terra, 2018). El revisar la entrevista grabada permite darse cuenta de ello y poder rectificar los errores cometidos para que en el siguiente encuentro no se produzcan.

Tabla 2 Resumen de entrevistas realizadas*Datos de entrevistados*

Tipo de Entrevistado	Carrera/Lugar de Trabajo	Año de Ingreso	Nivel que cursan
Estudiante 1	<i>Estudiante universitario</i> Lingüística	2018	2° año
Estudiante 2	Cine y TV	2019	3° año
Estudiante 3	Artes Plásticas	2012	Egresada
Estudiante 4	Periodismo	2021	1° año
Estudiante 5	Veterinaria	2015	4° año
Estudiante 6	Cine y TV	2020	2° año
Facultad de Filosofía	<i>Informantes Clave</i> Dirección de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios		
Facultad de Cs. Sociales	Dirección de Pregrado		

Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por entrevistados 2020-2021

Se reemplazaron los nombres para resguardar su identidad, hubo seis estudiantes y dos informantes claves que fueron entrevistados durante el transcurso del año 2020-2021, todas las entrevistas fueron realizadas mediante la plataforma zoom, salvo la estudiante con hipoacusia de Cine y TV que solicita hacer la entrevista por mensajería de texto a través de la aplicación WhatsApp. Otra situación importante a consignar es que en el caso de la estudiante sordo-muda se citó a una segunda entrevista con una intérprete de señas, dado que la primera vez fue su madre quien tradujo la conversación, pudiendo emitir sesgos involuntarios en las respuestas entregadas. En este segundo encuentro se pudieron profundizar ciertos temas y corroborar la respuesta entregada la primera vez.

6.- Estrategia de Análisis

El software Atlas.ti es un programa que procesa y estructura los datos cualitativos, es una herramienta que nos apoya en el procesamiento y ordenamiento de datos recogidos a través de dispositivos tales como entrevistas, grabaciones, documentos impresos, archivos audiovisuales y observación (Martínez, 1998). El investigador asume la responsabilidad de analizar el contenido de las entrevistas: lo que escucha, lee y observa (Krippendorff, 1990). Todo comienza con la codificación de contenidos, luego se procede al análisis simultáneo de los datos, se subdividen en categorías, de acuerdo a las dimensiones previamente establecidas, en este nivel ya se pueden visualizar algunas hipótesis y reflexiones, marcos y contextos. El proceso en sí según Martínez (1998), se divide en cuatro etapas: En primer lugar, la comprensión de los antecedentes, en segundo lugar integrar cada categoría con su correspondiente relato, en tercer lugar, delimitar los hallazgos que comienzan a aparecer, en último lugar, la redacción de las conclusiones cruzándolo con el marco teórico elegido

Capítulo IV Resultados de Investigación

Para el procesamiento de los datos, siguiendo la propuesta de Bertaux (2005), se realiza una reorganización de los contenidos de las entrevistas, en función de la calidad de la información que brinda el relato, seleccionando los antecedentes que pueden ser de utilidad para la investigación, este proceso es el primer análisis. Esta revisión se logra durante las transcripciones, las notas de campo y en la revisión documental que lo complementa.

El siguiente paso es reconstruir el relato, el entrevistado va narrando su vida desde el pasado al presente, pero estos cambios de temporalidad no siempre son lógicos (Kornblit, 2007). Es tarea del entrevistador darle forma y estructurar la línea temporal sin intervenir en la idea principal expuesta en el relato.

1.- Resultados Entrevistas estudiantes y profesionales

La información construida en este estudio fue analizada siguiendo la propuesta de Bertaux (2005), quien propone realizar una reorganización de los contenidos de las entrevistas, en función de la calidad de la información que brinda el relato, seleccionando los antecedentes que pueden ser de utilidad para la investigación, este proceso es el primer análisis. Esta revisión se logra a partir de las transcripciones, las notas de campo y en la revisión documental que lo complementa.

El siguiente paso es reconstruir el relato, el entrevistado va narrando su trayectoria de vida desde el pasado al presente, pero estos cambios de temporalidad no siempre son lógicos (Kornblit, 2007). Es tarea del entrevistador darle forma y estructurar la línea temporal sin intervenir en la idea principal expuesta en el relato.

Por lo mismo, los relatos que se presentan a continuación siguen estas orientaciones y se ofrecen al lector como parte de los resultados de esta tesis:

Estudiante 1

Estudiante de segundo año de la carrera de Lingüística con mención en Literatura, tiene discapacidad visual de nacimiento, al momento de la entrevista tenía 24 años vivía con su madre, sus abuelos y una hermana en la comuna de Estación Central en Santiago.

Relata que en su trayectoria escolar previa no tiene recuerdos favorables, dado que no obtuvo una educación adecuada a sus necesidades, no se consideraba el tema de las adecuaciones para su discapacidad y que en ocasiones fue excluida en clases: *“No tuve relación con ninguna, porque nadie me hablaba, y nadie me pescaba. Era como un mueble más”*.

Al consultarle como fueron las evaluaciones, indica que las pruebas eran en su mayoría, orales y que la calificaban con nota 4.0 para aprobarla como mero trámite, pero que no existía mayor preocupación o una retroalimentación para asegurar una calidad en el aprendizaje y en asignaturas como lenguaje o computación simplemente era retirada del aula, permanecía en la biblioteca o en el patio, mientras sus compañeros recibían la cátedra correspondiente, pues la justificación era que no tenían los implementos adecuados para que ella pudiera participar de las clases, en cambio le entregaban guías con una síntesis de los contenidos, las cuales completaba con la ayuda de su madre: *“Me hacían evaluaciones orales y me hacían la misma prueba que a los demás, pero me evalúan con un 4.0 prácticamente. Me pasaban las guías, pero nadie me ayudaba a hacerlas. El colegio como que se desligó de mí. Que yo recuerde si me hacían las evaluaciones de lenguaje, pero las hacía en una sala diferente y tenía la misma prueba y tenía que responder tal cual. Y después terminaba con nota 4.0 o algo así, pero yo nunca tuve el conocimiento, nunca estuve en la clase de lenguaje o algo, porque me sacaban prácticamente de la sala, con las guías y todo”*.

Esta entrevistada, no tenía certezas acerca de lo que quería estudiar, una vez terminada la educación media. Por lo que comenzó a indagar acerca de cupos especiales en diversas instituciones de educación. Es así como en el año 2018, antes de estudiar Literatura, entra a través de un cupo por admisión especial, a la Facultad de Ciencias Sociales, a la carrera de Trabajo Social, permanece durante un año en esa carrera, pero debido a su escasa base educativa previa, reprueba prácticamente todas las asignaturas, esto le provoca mucha frustración y comienza a cuestionarse si es su verdadera vocación, solicita atención psicológica y junto al apoyo del área de Asuntos Estudiantiles y las tutorías psicológicas, fue explorando otras opciones dentro de la misma universidad.

Consultándole qué era lo que ella quería estudiar en su fuero interno verdaderamente, menciona que si no presentara ninguna discapacidad, habría sido detective, pero en estas circunstancias, está explorando el área de las letras que es otra área que también le atrae y, hasta el momento, ha logrado desarrollar favorablemente, a

pesar de que en ocasiones sufre cuadros de ansiedad y depresión cuando la nota no es favorable: *“si hubiera tenido la visión bien, si hubiera tenido la oportunidad de lograr mi sueño... porque siempre me gustaron los detectives, entonces yo quería ser detective, ese era un sueño. Pero me gusta mi carrera, encontré la pasión que buscaba, y en realidad me gusta más de lo que siento cuando viene todo lo negativo, cuando viene la nota, me hace pensar cosas que no puedo, pero en cierto modo me encanta. Está la pasión, pero a veces siento que me voy para otro lado o siento que la negatividad me hace ver otras cosas. Pero sí me gusta, me gusta mucho en ese sentido, me gusta más de lo que siento cuando fallo y que no lo estoy logrando, pero me gusta mucho”*.

Cuando compara su trayectoria escolar previa con su transición universitaria, indica que si hubiera recibido apoyo a temprana edad, su avance en la educación superior habría sido mucho más favorable que el actual, porque ahora cuenta con atención personalizada y multidisciplinaria. Lo cual no obtuvo en ninguno de los colegios y liceos por los que pasó: *“Fue difícil, fue duro, por el tema de que estuve en colegios que no sabían cómo ayudar a la persona. No tuve nunca una especialista en visión tampoco, entonces fue muy duro, ejemplo: me cambiaron de colegio. Así que al final he estado en varios colegios, pero nunca tuve el apoyo necesario”*.

Para adaptarse a las exigencias que implica estudiar en la Universidad ha tenido que recurrir a la atención de psicopedagogía, psicología y a tutorías personalizadas, porque el grado de atraso en materias básicas era muy importante, relata que sus profesores en la enseñanza media, se sentían sobrepasados, no contaban con las habilidades para enseñar a alguien con su discapacidad, los liceos de integración no están verdaderamente preparados para asegurar el acceso universal a una educación de calidad, por este motivo enseñar a personas como ella, era un desafío que en ocasiones los sobrepasaban, indica que muchas veces trataban de que repitiera de curso o al revés, solo la aprobaban para evitar confrontaciones, pero que esto a la larga la perjudicó aún más: *“yo hubiera esperado ir a un colegio más integrador, que realmente te ayudara. O sea, si te impulsarán a conocer más, porque realmente me sacaron de matemática, me sacaron de biología, me sacaron de química y de educación física. O sea, esos ramos los pasé sin haber estado en ellos. Fue duro, dura en la vida, en cierta manera. Ahora tengo varios apoyos en esta carrera”*.

Esto cambia al ingresar a FACSÓ, cuando accede a apoyo complementario, aportado por el área de Apoyo Docente de su anterior Facultad.... : *“me dieron un psicopedagogo para poder aprender matemáticas, algo que yo no sé, o sea, en el colegio*

me enseñaron lo básico, y no me sacaron de lo básico. Con básico me refiero a sumar, restar y multiplicar. Eso es lo básico...”

En la Universidad ha recibido bastante apoyo técnico de un equipo compuesto por psicólogos, psicopedagogos y esto le ha permitido cumplir con los requerimientos necesarios para ir aprobando las asignaturas de su malla de estudios, aunque su avance académico va mucho más lento que el resto de sus compañeros, pues va tomando un número reducido de asignaturas, porque de lo contrario no podría aprobarlas todas y esto significa que terminará mucho después de la duración oficial de la carrera, quedando sin el beneficio de la gratuidad. Está consciente de ello pero no le importa, lo único que persigue es terminar la carrera: *“a pesar de que me fue mal al principio en Trabajo Social, y que me costó entrar en la vida universitaria, por no tener las herramientas. (En ese sentido, sigo sin tener todavía las herramientas), y que siempre va a haber alguien que me ayude, pero tengo el apoyo de mi antigua Facultad... Gabriela, que es la psicóloga, Horacio, el encargado de inclusión, que me han apoyado en todo este año, dándome consejos. También tengo en mi Facultad a Valentina. Ahora una psicopedagoga, tengo también atención psicológica, y tengo todo el apoyo necesario”*. Indica que los docentes le han ofrecido facilidades en las entregas de trabajo y cuando la calificación es deficiente, le permiten repetir evaluaciones para no perjudicarla: *“me han dado más plazo para entregar los trabajos, porque me he atrasado mucho en las entregas. Qué más puedo decir, es que los profes han sido un siete porque, en cierto modo, de hacer un trabajo de nuevo, a veces me califican con un rojo, pero me dan la posibilidad de subirlo. Igual me he atrasado con dos cosas y me dieron facilidad de entrega también. También ha sido difícil, pero se está pudiendo”*.

El personaje más significativo para ella lo constituye su madre, pues es la persona que siempre ha estado y la ha apoyado emocionalmente en su trayectoria escolar y universitaria: *“Nadie, nadie me apoyaba, o sea, mi mamá no más; decía que tenía que ir al colegio y yo no quería seguir, pero ella me impulsaba a seguir, pero en el colegio ninguna, nadie. Nadie daba un pesito por mí, al final intentaron a que repitiera, pero no lo lograron”*.

En relación a las clases telemáticas producto de la pandemia, ella menciona que ha resultado favorable por un lado, porque cuando estaba con clases presenciales, tuvo varios inconvenientes para desplazarse por el Campus Juan Gómez Millas, dado que es un área con desniveles, en constante remodelación y con problemas de conectividad entre salas y zonas comunes, además los aularios no tienen una señalética visible para todos y los ascensores generalmente están fuera de servicio. A pesar de aquello, destaca el apoyo

transversal que la Universidad le ha brindado, para evitar que deserte de sus estudios: *“me enseñaron a hacer apuntes en el computador de un libro, por ejemplo, me enseñaron a poder saber qué es lo que quiero estudiar. Y también la Facultad en que estoy ahora me dio una tutora para que me pueda ayudar en las evaluaciones. También me han dado ahora un apoyo de aprendizaje, para yo aprenden mejor. La universidad está jugándose por mí como nadie se lo había jugado”*

Por otro lado, le agota estar en clases en línea, esto se ha extendido más de lo previsto y, por lo mismo ya se evidencia un cansancio y agotamiento mental, al estar expuesta mucho tiempo a las pantallas y a no contar con el apoyo de sus compañeros, pues prácticamente todos los trabajos los realiza sola: *“que al principio, cuando empezamos con clases online, fue fácil. Me fue como avión en el primer año que tuve que hacer, terminarlo, y después entré a segundo siguiendo en pandemia online. Y fue realmente este semestre ha sido alto y bajo, porque he tenido bajones, por las notas, o sea que he bajado y en realidad no consideré que siempre el semestre, o sea, cuando entras a segundo se hace más difícil, nunca he sopesado si se hace más difícil, mayor exigencia. Se hace cada vez más difícil. Ha sido difícil igual entrar a este contexto de pandemia, se me hizo difícil la carrera, o que mi mamá no me podía ayudar, fue difícil...”*

En uso de herramientas tecnológicas se destaca que la entrevistada utiliza un dispositivo llamado ORCAM³ para leer los textos, indica que el braille se encuentra obsoleto, por este motivo es mejor utilizar esta alternativa. Este aparato lo compró con el Fondo Senadis, además de una grabadora para las clases y junto con ello, su Facultad actual le facilitó en préstamo un computador con internet, antes de contar con estas herramientas, era su madre quien debía leerle los textos.

En relaciones a las condiciones de infraestructura, cuenta que en el primer año de Trabajo Social tuvo que asistir presencialmente al Campus Juna Gómez Millas y era una situación bastante compleja, dado que las puertas de las aulas no tenían la numeración con letras grandes para que ella las pudiera ver o tocar, por este motivo tenía que preguntar a viva voz para que el que pasara por ahí le pudiera indicar si era la sala que buscaba o no: *“Mi madre me dejaba en la puerta y yo pasaba al Campus, pero cuando me venía a buscar, yo salía del aula, o sea, porque igual tenía que preguntar siempre dónde está la B, porque las puertas no tienen en grande la letra. Me tocaba en la sección de los Aulario, que creo*

³ OrCam MyEye 2 es el dispositivo de tecnología de asistencia portátil más avanzado para personas ciegas y con discapacidad visual, que lee textos, reconoce rostros, identifica productos y otros

que era B9, creo que así se llaman”... “no estaba en grande en la puerta para saber si era, y siempre preguntaba, y me decían que era la segunda puerta, y yo contaba “1 y 2” y llegaba y me ponía ahí. Y cuando tenía dudas de si había llegado, preguntaba “¿oye este es B o la A?”

Además relata que sus compañeras de carrera la apoyaban y la acompañaban para que pudiera llegar a la sala, sin embargo en una oportunidad sufrió una caída cuando iba caminando sola por el Campus, su bastón no logró detectar un defecto en el pavimento: “y además mis compañeras de Trabajo Social me iban a dejar a la puerta, entonces en algunas partes me tenían que ayudar, por ejemplo, en algunas partes donde hay que un terreno de tierra pedía ayuda. Entonces siempre pedía ayuda al que pasara, porque nadie ofrece la ayuda, entonces como difícil porque era o pedir ayuda o me metía donde no debía. Una vez me caí al ir a FACSO porque me confundí de lado, y me fui al otro lado, no sé cómo llegué al lado donde hay escaleras y me caí, y el bastón no me avisó, no sentí que no había cemento”

En sus proyecciones tiene como prioridad tratar de terminar la carrera y lograr conseguir algún trabajo o escribir novelas. Contempla además trasladarse a vivir en otro país ya sea Argentina o España, porque en Chile la tolerancia hacia lo diferente es más restringida: “me proyecto siguiendo estudiando para ser profesora, dando clases. Me proyecto también trabajando como escritora, pero haciendo guiones, prácticamente. Me proyecto también como escritora de un libro, y de publicar algún día un libro también. En lo personal me proyecto sola, pero no sola, sino con algún perro, y tal vez viviendo con mi mamá, porque no quisiera dejarla sola. Me proyecto también viviendo en el extranjero, Argentina o España, donde haya cosas para mí, siendo una discapacitada, necesito un lugar que me dé estabilidad. Ese es mi proyecto como, no más allá, pero viviendo por ahí, en el extranjero, trabajando en el extranjero”

En un segundo encuentro realizado unos meses después, le consulto por cómo evalúa la vuelta a la presencialidad en el año 2022, dadas las actuales condiciones de la crisis sanitaria y la apertura de espacios y aforos. Indica que está confiada en que, a pesar de la diferencia de edad que tiene con sus compañeros y compañeras, sabrá desempeñarse bien y que cuenta con el apoyo pedagógico necesario para lograr terminar

favorablemente sus estudios: *“Yo digo que va a ser de nuevo... una experiencia positiva porque bueno, soy mayor, tengo 24 y estoy con compañeros de 17 y 18, pero no tengo miedo”*.

Estudiante 2

El entrevistado 2 es de la ciudad de Vallenar, al momento de la entrevista tenía 20 años, se encontraba viviendo con su madre y hermana menor. Sus padres son separados y su madre es la jefa de hogar y principal proveedora del hogar, trabaja como Técnico en Prevención de Riesgos, en esa misma ciudad. Diego relata que su niñez fue algo compleja, dado que fue diagnosticado con síndrome de asperger a temprana edad, nunca asistió a colegios especiales, siempre fue a escuelas de integración escolar, aunque al principio no era tan evidente la diferencia con los demás niños, sin embargo, a medida que avanzaba en los niveles y crecía, ya comenzó a percibir cierto distanciamiento por parte de sus compañeros, el mismo no se sentía a gusto en grupos muy numerosos y comenzó a aislarse, porque por su forma de ser tan concreta y estructurada, si algo salía de la norma él no lo tomaba muy bien y lo dejaba en evidencia.

Se considera una persona que es “consciente de su trastorno”, pero esto no evita que pueda tener arrebatos que son involuntarios y que le han causado algunos inconvenientes con sus compañeros y algunos profesores. Por lo mismo tiende a abstraerse y aislarse, se frustra constantemente, sin embargo, se conoce bien a sí mismo y ha adquirido habilidades que le han permitido superar estos obstáculos.: *“yo en primera tengo síndrome de asperger y por lo tanto tenía como un modo de decir las cosas...solía ser muy literal para recibir cierta información tenía que hacer las cosas de forma muy metódica y por lo tanto si no se hacía de cierta forma las cosas o como yo decía también, no me llama la atención”*

En su fase escolar, tuvo algunos enfrentamientos violentos al interior del aula, porque algunos niños se burlaban de él: *“Cuando más niño jugaba mucho con los compañeros, pero cuando comenzó a pasar el tiempo, ya me empecé a distanciar, ya no tenía tantos amigos como antes. Y también tuve algunos problemas con, por ejemplo, en discusión o en peleas...”*

En actividades escolares prefería restarse, para evitar tener enfrentamientos con sus compañeros y profesores: *“Casi nunca participaba, por ejemplo, en actividades de la*

escuela, sobre todo en el liceo, porque allí fui más consciente de mi síndrome, y por lo tanto...con mi forma de ser... cuanto más me conozco a mí mismo, más fácil me resulta saber que la gente siente por mí. Por eso usualmente no me gustaba reunirme mucho con las personas”

Ya en el liceo, se fue adaptando a esta suerte de aislamiento social y para evitarle un mal rato al resto y a él mismo, las interacciones eran muy acotadas con sus compañeros de la enseñanza media: *“me fui adaptando a eso y en el último año de liceo empecé ya a hacerme la idea de que, por ejemplo, las relaciones son complicadas y por lo tanto, lo que afecta a las persona probablemente no me afecta a mí o viceversa. Tenía que ver cómo la gente podría sentirse con respecto a mi respuesta o mi opinión, y todo porque yo suelo ser muy directo. ... en mi modo de hablar. Voy al grano y por lo tanto la gente se puede sentir ofendida o incluso mi modo de hablar.... A veces puedo parecer enojado cuando no lo estoy y lo malo es que a veces ya les digo que directamente yo no estoy enojado y la gente piensa que estoy enojado. .. Es por eso que usualmente no suelo entablar muchas relaciones interpersonales con otros compañeros”*

Como figuras significativas menciona a algunos inspectores y docentes que lo han apoyado: *“mi profesor de historia. Y los inspectores de mí liceo. Todos eran muy, muy amables conmigo, siempre me entendieron especialmente por mis arrebatos, mi frustración y todo eso de la depresión que sufro”*

El estudiante ingresa en el año 2019 a la carrera de Cine y TV, a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) por ingreso regular, obtiene gratuidad y una beca de residencia para financiar su estadía en Santiago. Elige esa carrera, dado que le gusta mucho el arte, contar historias y el animé: *“yo estudio la carrera de Cine y Televisión y me iba por la idea personal de contar historias mediante este medio, como que se me hacía fácil, iba por la idea personal de contar historias y todo eso, y digamos que pensé que me metí a esta carrera y tenía que sobresalir. Asegura que no se arrepiente de esa decisión, pues no solo fue un cambio en su etapa evolutiva, sino que fue un traslado de ciudad y significó salir de la protección de su entorno familiar, Además no estaba seguro de cómo lo recibirían sus profesores y compañeros: “Hasta antes de la universidad no me interesaba mucho los otros, pasaba mucho tiempo solo, por ejemplo, me paseaba de un lado para otro y en la Universidad también lo hacía el primer año, me paseaba de aquí para allá. A veces leía, escribía y dibujaba todo día con poco tiempo”*

El año 2019 cursa su primer año universitario presencialmente, su madre viaja con él en febrero a buscar alojamiento, se hospeda en una habitación arrendada cerca de la Universidad, donde permanece hasta octubre de ese año, fecha en que ocurre la revuelta social, se suspenden las clases presenciales y, por ende debe retornar a Vallenar. Luego entre el 2020 y 2021 ocurre la crisis sanitaria de Covid-19 y las clases se realizan telemáticamente. En relación a estar en clases a distancia indica: *“me ha facilitado las cosas porque puedo dar rienda suelta a ciertos métodos de trabajo, de organizarme para hacer mejor ciertos métodos de trabajo como la animación y el tema para hacer los trabajos. Ahora bien, me han dado a veces algunos ataques como depresivos, como que no quiero seguir y todo eso. Yo siento que debo congelar, pero como que no me atrevo”*.

En relación a su inserción y transición universitaria en primer año (que ha sido el único año presencial) fue muy positiva, relata que la carrera le gusta mucho, que tuvo buenas relaciones con su grupo de pares y con los docentes, sin embargo, durante los dos últimos años, no ha sido tan favorable, dado que, con la pandemia y las clases telemáticas, tuvo que volver a su casa en Vallenar y pierde el contacto con sus compañeros. Eso le hace cuestionarse la continuidad de sus estudios y la culminación de su carrera actual.

Como proyecciones a futuro, se ve terminando la carrera, salvo que el próximo año, nuevamente se suspendan las clases presenciales, en ese caso indica que postergará sus estudios, porque no tiene objeto estudiar Cine a distancia: *“Lo que más quiero es terminarla. El problema es que no está completa con el tema de la pandemia, casi no hay trabajos prácticos. Incluso tampoco considero que si en el tercer año no volvemos a clases, por ABC motivos, voy a congelar si o si, porque es demasiado...demasiado tiempo y no tomamos todo los conocimientos...es difícil seguir así”*.

En relación a la Política de Equidad e Inclusión no tiene mayor conocimiento de ella y nunca ha recurrido a facilidades curriculares ni académicas. Su rendimiento es bueno y no ha requerido postular a ayudas técnicas de Senadis por el momento, pero esta situación podría sufrir un cambio cuando el estudiante vuelva a la presencialidad total en marzo 2022. Cabe señalar que la Dirección de Asuntos Estudiantiles de su Unidad Académica le entregó un computador MAC para animación en comodato debido a que no todos los estudiantes de Cine y TV cuentan con acceso a esa tecnología por el actual escenario híbrido y pueden postular a un equipo de estas características temporalmente..

En su futuro profesional se visualiza trabajando en una técnica que maneja muy bien, llamada *stop motion* que le permite compatibilizar sus dos pasiones: el cine y el animé. También se proyecta estudiando o trabajando en el extranjero porque siente que afuera hay mayores posibilidades laborales para las personas con discapacidad: *“personalmente yo cuando termine la carrera me gustaría hacer un magister. Pero bueno en otro país en España o Estados Unidos...bueno eso es algo incierto no?”*

Durante el mes de septiembre se retoman las actividades universitarias con aforos reducidos se habilita la realización de clases en sistema híbrido, vale decir, la presencialidad es electiva, pues se continuará con las clases telemáticas para aquellos estudiantes que no puedan o no quieran volver todavía a la presencialidad. Diego es uno de los pocos estudiantes de región que retorna a Santiago durante esta suerte de simulacro, he solicitado reunirme con él para una segunda entrevista, pero no ha respondido mis mensajes, por la psicopedagoga que lo atiende en la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Unidad Académica de donde estudia, me indica que se encuentra muy ansioso de retomar el contacto tanto con sus compañeros, profesores y funcionarios.

Estudiante 3

Joven de 28 años egresada de la carrera de Licenciatura en Artes Plásticas, al momento de la entrevista vive con su madre, quien trabaja como peluquera independiente, arrienda un espacio para trabajar en una peluquería ubicada en el centro de la ciudad, su padre falleció cuando ella era pequeña, tiene dos hermanastros, pero no vive con ellos, sus padres se encontraban separados y su padre tenía una nueva familia, con quienes de adulta comenzó a relacionarse mejor.

La entrevistada nace con sordera como consecuencia de una varicela que contrajo su madre en el embarazo, cabe señalar que en la primera entrevista es su madre quien se ofrece para ser traductora y, en la segunda entrevista la traducción a lenguaje de señas la realiza una profesional contratada para este fin y así para evitar sesgos en la interpretación del lenguaje de señas.

En su trayectoria escolar previa a la universitaria, relata diversas experiencias. En primer lugar, describe que durante la educación básica asiste a un colegio diferencial, donde la atención es personalizada y en grupos pequeños de solo 10 alumnos por curso, lo que permite relacionarse muy bien tanto con docentes y compañeros, pues todos eran

sordos y se comunican de la misma manera, hasta el día de hoy sigue en contacto con algunos de ellos: *“sus compañeros eran como hermanos. Aparte que los cursos son pequeñitos en diferencial, eran como 10. (...) Después ya cuando salió de la básica entró a un liceo con integración. (...) Había 12 niñas sordas en ese colegio, en la época en que ella entró. (...) Dice que en la enseñanza media igual al principio fue difícil porque las alumnas oyentes como que discriminaban a las personas sordas. Incluso hubo escenas de violencia a veces. (...) Dice que hubo mucha violencia, eh discriminación, tuvo que aguantar igual ella y todas sus amigas sordas toda la discriminación que había en el colegio”*.

Posteriormente en la enseñanza media, asiste a un Liceo de niñas con integración, junto a 12 compañeras sordas, sin embargo, su experiencia no es muy bien valorada ya que enfrenta situaciones de discriminación y *bullying* escolar, lo que dificulta su inserción, además los profesores no sabían muy bien cómo tratarla, no fue una buena experiencia, solo como figuras significativas menciona al portero del Liceo que se preocupaba de que se fuera con el “tío del furgón” y no se fuera sola: *“Y bueno ahí empezó el drama, [risas] porque es un drama, saber ¿dónde van a entrar los niños sordos? ¿Dónde los van a recibir? ¿Cómo y cuáles van a ser las adecuaciones? y todo eso. Es como que nadie, ningún instituto ni universidad están preparados como para... A lo mejor hoy en día sí, a lo mejor, porque se dice que hay un programa donde hacen seminarios, hacen una pila de cosas como para hablar del tema de la inclusión, pero en la sala de clases sigue siendo igual que siempre”*.

Terminada la educación media, no tiene muy claro que estudiar, indica que por su discapacidad, debe considerar que puede seguir y qué no.

Es por eso que decide explorar y es así como llega a estudiar fotografía, por una inquietud artística, esa siempre es su tendencia desde niña, ya que siempre se inscribía en talleres de dibujo y fue explorando esa área: *“primero estudié en un instituto, estudié fotografía, pero renuncié, no quise seguir estudiando fotografía y comencé a estudiar.... Primero hice talleres de dibujo y fui probando, probando, probando. Y la verdad que me gustó, estuve durante seis meses en esto y me fue bien. Luego yo le pedí consejo al profesor de uno de los talleres y le dije “¿Te puedo hacer una pregunta? ¿Yo podría ingresar la universidad?. Él me dijo que creía que sí. Y así es como empecé e ingresé y fui a la universidad a probar, como que me pareció un experimento de alguna forma, mirar a ver si me gustaba, si me sentía cómoda con mis compañeros, si me podía relacionar de buena manera, que se supone como una forma experimento”*

Luego de esa primera experiencia entró en el año 2012 a estudiar ciclo básico en la Universidad de Chile, cabe señalar que los estudiantes de Artes Plásticas deben pasar esta etapa previa a la universitaria, como una suerte de bachillerato, la cual tiene una duración de 2 años, para posteriormente dar una prueba especial y entrar a la carrera propiamente tal donde permanece otros 5 años más. Es importante recalcar que el ciclo básico no está sujeto a obtención de becas o ayudas económicas, solo en pregrado pueden optar a ellas, en este sentido la estudiante solo obtuvo Crédito con Aval del Estado (CAE) para financiar sus estudios posteriores a ciclo básico, ello debido a que no entra con PSU (prueba de selección Universitaria), sino con prueba especial.

Ya en la Universidad, al ser la primera estudiante sorda que entra a estudiar Arte, se hace complejo al principio, porque no entendía los contenidos y no podía comunicarse con sus compañeros: *“Cuando no conocía a sus compañeros empezó a compartir poco a poco con ellos. Hasta que se pudo integrar. (...) Claro, para comunicarse con los compañeros, con otras personas, y a la vez poder ella tener más acceso a la información de la universidad, de las clases... (...) A los profesores les daba miedo como comunicarse con ella dice, porque como ella era la primera sorda que entró a la Universidad de Chile, entonces para todos era como, como una cosa extraña, como una persona extraña. Por el hecho de no poder comunicarse oralmente”*, solicitó a la Dirección de su carrera y a Secretaría de Estudios apoyo técnico pero no lo obtuvo, tampoco le dieron flexibilidad curricular. Su madre asistía a clases con ella y le grababa las clases para posteriormente transcribírse las.

Luego de un tiempo, las personas encargadas de la oficina de Equidad e Inclusión, se contactan con la entrevistada y le ofrecen asesoría para postular a un fondo de Senadis (Servicio Nacional de Discapacidad) con el cual puede contratar a un intérprete en lenguaje de señas para sus clases. Logrando este fondo mejora considerablemente su trayectoria universitaria, aunque indica que hay profesores que no facilitan la integración: *“Igual ella se esforzó, y con sus compañeros como que algunos le ayudaban en las clases. Les transcribían las clases, entonces... por ahí como que fue un poco más fácil, y ya el segundo año ella postuló al Senadis para tener los recursos y pagar un intérprete. La universidad también se hizo cargo, el departamento de Terapia Ocupacional, con la señora Jimena Toro, gestionaron para que la Alejandra tuviera recursos para pagarles a los intérpretes. Y ahí como que ya empezó, fue más fácil cuando llegaron los intérpretes”*

Al indagar acerca de las figuras significativas me comenta que hay algunos profesores que recuerda con mucha estima, al igual que el auxiliar de portería, que se preocupaba de que el tío del furgón la ubicara en el establecimiento y la llevara a su casa: *“Me acuerdo del portero, era casi un amigo, también había algunos profesores con los que yo tenía muy buena relación y eran cariñosos. Aunque no todos eran buenos, algunos profesores no explicaban bien, eran un poco enojones, cuando me retaban o me castigaban, no eran muy simpáticos, pero la mayoría de las veces lo pasé bien en el colegio, eran más las cosas positivas que negativas, recibí mucho amor y afecto, se preocupaban por mí”*

En la Universidad también destaca el apoyo de los y las compañeras, sin embargo había resistencia de parte de un profesor específico al cual no entregaba las facilidades curriculares para ella.

“Dice que es muy diferente la educación en la universidad que en los liceos y en la básica. Tiene mucho más apoyo en la universidad. Siente como que, al principio igual fue difícil pero después ya cuando la conocieron y vieron las ganas que ella tenía de estudiar, como que todos (seguramente conversaban y trataban de ayudarla) la apoyaban, se preocupaban cuando no entendía, e intentaban explicarle de una forma que entendiera”

En relación a las proyecciones a futuro, se acaba de matricular en un Magister en la Universidad Católica, para perfeccionarse y lograr su objetivo que es hacer clases, poder trabajar y viajar al extranjero. Además, tiene un pequeño emprendimiento en Instagram donde vende sus cuadros y creaciones: *“me gustaría estudiar otra cosa como administración de empresa, otra cosa como paralela a lo que ella hace en el arte. El arte es difícil de vender. (...) Dice que sí, que hay grandes empresas, que si hay proyectos grandes de proyección (...) que pueden trabajar los sordos, pero en artes o en otra cosa. (...) Trabajar como profesora de alguna actividad artística, eso quiere”.*

Estudiante 4

Estudiante de primer año de la carrera de Periodismo, al momento de la entrevista residía en la ciudad de Castro, tiene 19 años vive con su madre y su hermano. A los 11

años fue diagnosticada con artritis juvenil, iba en sexto año básico. Desde ese momento el trato de sus profesores cambió, especialmente en la asignatura de educación física. Recuerda por ejemplo, en una ocasión cuando su profesora le dijo: “¿Tú eres la niña enferma?”, porque su madre fue a su colegio a exponer su condición de salud para que no cursara la asignatura de educación física.

Posteriormente en la enseñanza media, la situación mejoró, debido a que se cambió a un liceo y los profesores tenían mejor trato hacia ella, además siempre ha sido muy estudiosa y participa activamente en clases, por eso cuando estaba con licencia, le decían que la extrañaban porque su ausencia se hacía sentir. Tenía licencias prolongadas por las crisis que sufre por su enfermedad, pero esto no le impidió tener un buen rendimiento escolar y rendir una buena prueba de selección universitaria (PSU).

Señala que hubo varias figuras significativas en su trayectoria escolar: “yo siento que la profe de historia de la media siempre estaba muy preocupada de mí, además ella conocía a mi familia porque vivíamos cerca, conocía a mi abuela y a muchos de mis tíos. Me acuerdo que ella siempre se preocupaba mucho por mí, pero en general todos los profes eran como muy amables. Y en la básica yo me acuerdo de una profe con la que me llevaba muy bien... se preocupaba cuando me sentía mal. Y en general los profes jefes igual, mi profe de tercero a cuarto medio era súper buena... siempre hablaba con mi mamá y me preguntaba si me encontraba bien”.

En relación al apoyo familiar, su madre y abuela son personajes especialmente significativos para ella: “Mi mamá siempre ha sido muy apañadora conmigo, lo mismo que mi abuela, cuando yo no podía ir al médico con mi mamá iba con mi abuela. Con ella tengo una relación muy cercana al igual que con mi mamá”

Periodismo fue su primera elección, aunque también tiene inclinaciones artísticas, tales como la fotografía: “A mí me gusta mucho la fotografía, en realidad siempre me ha gustado estar en varios talleres en fotografía análoga y digital ...desde la media en adelante estuve en una Academia de Arte, en el mismo liceo con otro profe que hacía talleres y me gusta la fotografía. Siento que es algo que se me da bien y es algo como tan contemplativo, pero a la vez siento que expone hartito. Es como mi hobby. Igual tengo mi cámara ahí, así que de vez en cuando me gusta salir y capturar una imagen, la composición y la estética”. Sin embargo, siempre le ha gustado el Periodismo, entró a esta carrera por ingreso regular y tiene gratuidad para financiar sus estudios. Indica que está ansiosa de comenzar a tener

clases presenciales, porque no ha tenido la oportunidad de conocer personalmente a compañeros y profesores. *“Es que yo con las personas que más me he relacionado son algunos compañeros con los que tengo que hacer trabajo, no tanto fuera de eso... no me gusta (interactuar por zoom o WhatsApp), siento que es demasiado lo impersonal.”*

En la actualidad su Unidad académica tiene clases híbridas, con presencialidad acotada y voluntaria, sin embargo, no ha asistido a la Universidad, porque las clases son por turno y le tocaría venir a Santiago una vez al mes, lo cual involucra un alto costo en traslado y vivienda, por ello espera que en marzo ya pueda trasladarse a vivir en la capital: *“a mi me gustaría ir a la Universidad. Hoy tuve una primera clase híbrida y no me gustó para nada, hasta la encontré rara. No me gustó, no y... Pero no fui esta vez porque era muy poco el tiempo y no encontré pasaje, así de vuelta no había ninguno, ni en bus, menos en avión. Estaban en avión... algo así como a 200 mil pesos los pasajes, costaban mucho. Así que me tuve que quedar acá, pero me gustaría ir presencial, tener esa experiencia para conocer y compartir con otros compañeros”*

Al consultar donde residirá cuando se comience a normalizar la presencialidad de forma definitiva, indica que aunque siempre ha vivido en Castro, ya tiene asimilado que debe dejar la seguridad del núcleo familiar y trasladarse a Santiago de forma definitiva mientras estudia, junto a otra amiga también de Castro, que estudiará en Santiago, pero en la Universidad Católica, juntas arrendarán un departamento y compartirán gastos, por lo que no se sentirá tan sola: *“Igual la experiencia de vivir sola es interesante, o sea no sola completamente igual me quiero ir con una amiga, o ese es el plan. Porque ella igual está estudiando, no en la Chile pero en la Católica”*.

Las clases telemáticas le han servido para estar en casa con su familia, sin abandonar su región, le ha servido para ahorrar dinero y tiempo en traslado, además indica que no siente que se haya perdido de mucho, porque su carrera es más bien teórica, especialmente los primeros años. Pero extraña tener una relación normal con sus compañeros, el contacto presencial, ya que no se conocen personalmente, los trabajos grupales se realizan en línea. Indica que eligió la Universidad de Chile porque participó en un curso de Escuela de Verano⁴ cuando estaba en el colegio, desde ahí que le gustó el campus y la universidad: *“Una profesora de química que tenía como en segundo medio me los recomendó, porque ella dijo no sé si había trabajado o había tenido alumnos que habían*

⁴ Es un Programa educativo de la Universidad de Chile para estudiantes de educación básica y media basado en cursos impartidos por académicos y estudiantes en dependencias de la Universidad

ido, dijo que había sido una experiencia muy enriquecedora para definir rumbos y después aparecieron muchos carteles en el liceo con ofertas de esos cursos de la Universidad de Chile y los profes siempre nos decían como cómo este liceo es conocido en la Universidad de Chile, así que ustedes tienen que ir, porque además que alguno de ustedes puede quedar estudiando allá. Nosotros mandamos muchos alumnos para allá. Así que eso me incentivó”.

En relación a la Política de Equidad, siente que en su caso no requiere adecuaciones especiales porque su discapacidad es física, y en ese sentido no ha tenido mayores problemas: *“ yo encuentro que me mantengo bien mientras tanto y mientras los profesores me dejen seguir escribiendo en un computador, yo voy a seguir estando bien, mientras no me hagan correr 100 metros planos, ese sería un obstáculo, pero no creo que sea pertinente pedir facilidades en casi ninguna clase”.*

Cabe señalar que, al igual que en el caso del entrevistado 2, esta situación puede variar, dado que el escenario en pandemia difiere del presencial, hay otro tipo de exigencias que puede requerir a futuro

Y en sus proyecciones a futuro se ve trabajando en periodismo político y especializándose en un Magister relacionado a esos temas, porque indica que: *“ soy ñoña⁵ y me gusta estudiar”, “Me veo trabajando en un diario de cobertura política o de espectáculo, lo encuentro bastante interesante y de mundo, el área internacional en general. Y así es como me proyecto... o ser asesora de algo, igual es divertido”.*

Estudiante 5

Estudiante de segundo año de la carrera de Cine y TV, al momento de la entrevista tenía 20 años y vivía con su madre y abuelo en la comuna de Quinta Normal, presenta hipoacusia, al momento de contarla para el estudio, la estudiante que prefirió realizar la entrevista por chat, dado que no maneja lenguaje de señas y le acomodaba mucho más hacerlo por esa vía. Los encuentros con la entrevistada se produjeron por esta vía durante los meses de Junio y Septiembre 2021

⁵ Ñoña: se refiere a una persona con buen rendimiento académico y a la que le gusta estudiar.

Eligió la carrera por curiosidad, y la Universidad porque su mamá quería que estudiara en una Universidad, ella prefería entrar al DUOC, porque le daba lo mismo estudiar en un Instituto o una Universidad.

En relación a su trayectoria escolar previa, relata que estudió en un colegio público normal y que no había apoyo técnico, pero que trató de poner mucho de su parte y logró sacar un buen promedio final (NEM: Notas de Enseñanza Media), por lo que pudo entrar a la universidad por prueba de selección universitaria (PSU): *“No sé si te refieres a la básica o a la media, pero hablaré de la media: como decía, fue súper tranquilo, aunque habían tomas y revueltas por ser liceo público y emblemático de Santiago (Liceo N°1 de niñas), pero existía un buen ambiente para mí, al menos académicamente. Intenté siempre esforzarme para tener buen NEM y entender la materia, aunque a veces no me gustaba mucho estudiar. Pero en general fue tranquilo, a excepción de que en la media no había mucha presencia de un equipo de proyecto de integración como en la básica”.*

Menciona tres profesores que fueron figuras significativas para ella, que la apoyaron y que les proporcionaban flexibilidad para sus asignaturas, especialmente una de inglés que le entregaba las transcripciones y audios de sus clases y dictados: *“Difícil de escoger porque todos se esforzaban en ser comprensivos, pero creo que fueron tres: mi profesor jefe de 8vo básico que era profe de inglés y aunque le costaba lidiar con el curso, en realidad se preocupaba mucho y por lo menos me dio mucha accesibilidad en la materia y en las pruebas. Una profesora de historia que estuvo hasta 8vo básico y en realidad fue ella quien me inculcó la pasión de la historia en general y el estudio. Y por último, una profesora de inglés de la media que enseñaba muy bien y siempre te hacía debates de todo, además nunca me olvidaré que fue una de las pocas personas que me entregaba transcripción de los dictados o audios que se reproducían en la clase”.*

En cuanto a sus relaciones con sus grupos de pares indica que no fue muy buena, porque tuvo algunas crisis emocionales, trataba de participar en actividades extra programáticas, pero sentía que se relacionaba mejor con gente adulta y no tanto con sus compañeros, su madre fue una figura protectora y relata que ella la ayudó a no sufrir de *bullyng* escolar. Una de las experiencias negativas de su época escolar fue cuando postuló a un colegio politécnico religioso y la rechazaron cuando supieron que era sorda: *“De la básica no recuerdo mucho porque más que nada me la pasé en sesiones del equipo de integración, que me enseñaban incluso lo más básico (estudió en una escuela especial para niños sordos).*

Relata que su trayectoria no estuvo exenta de problemas emocionales y de aceptación, ya que a pesar de que trataba de participar en actividades con sus compañeros de básica y media, no tenía buena acogida por parte todos ellos: *“ Tuve ciertas épocas (tanto en la básica y en la media) de inestabilidad emocional, no me afectó académicamente pero me afectó en las amistades que tenía... Cuando podía, intentaba participar en cosas sociales como campamento de fútbol o el taller de obras musicales en el que estuve dos años. En sí, estuvo marcado igual por los accidentes torpes que sufría (por querer hacer lo mismo que el resto de mis compañeros) Pasaba mucho tiempo con los adultos porque aunque me relacionaba bien con mis compañeros, nunca pude llegar a ser muy, muy cercana con ellos porque no duraba mucho la amistad... Por suerte nunca sufrí bullying, porque mi mamá era muy sobreprotectora conmigo”*.

En relación a las clases telemáticas no le acomodan, principalmente porque las encuentra desordenadas. “No se comparan a las clases presenciales” indica: *“En sistema on line es algo desordenado, más que nada...”*

Indica que no maneja de forma óptima las herramientas tecnológicas, ni las plataformas de contenido como Ucurso y UCampus⁶, comenta que solicitó a la Secretaría de Estudios las adecuaciones curriculares por su discapacidad auditiva y que ha tenido una recepción favorable de parte de profesores y compañeros. *“Como que me cuesta mucho estudiar, pese a que tengo el privilegio de tener acomodaciones. Además ha tomado un gran peso en la salud mental, por lo que es difícil poder organizarse para que todo vaya bien”*. y por el tema de salud mental. Cabe señalar que el abordaje de salud mental es un tema que preocupa a los estudiantes de manera transversal, debido a la sobrecarga que significa para ellos pasar altas horas frente al computador, sin contar con un ambiente adecuado que facilite la concentración y el estudio. En lo positivo de las clases a distancia destaca la permanencia en su hogar y el hecho de no tener la obligación de trasladarse en largos viajes en locomoción colectiva, por ello ahorra tiempo y dinero.

En cuanto a sus proyecciones se visualiza terminando la carrera y dirigiendo algún documental, en Chile o en el exterior, para visibilizar y fomentar la inclusión de las personas sordas en la industria.

⁶ Ambas son plataformas digitales estudiantiles de apoyo académico y de gestión

Actualmente se encuentra asistiendo a clases presenciales, el equipo de la Dirección de Asuntos Estudiantiles le entregó un set de mascarillas inclusivas ⁷a los docentes que dan las cátedras, como una forma de mejorar la comunicación al interior del aula, en una segunda entrevista le pido que evalúe si esta medida le ha servido para ese propósito y menciona que de igual forma debe acudir a revisar las clases en las plataformas digitales: *“la comunicación todavía no es la mejor, me cuesta mucho entender, pero las clases quedan grabadas por lo que puedo volver a revisar el material grabado en la plataforma Ucursos, porque las clases híbridas también quedan grabadas”*

Considera que esta implementación (de clases grabadas) debería seguir realizándose una vez terminada la pandemia, dado que no solo ayuda a estudiantes con discapacidad, sino a otros compañeros y compañeras: *“Te ayuda a entender mejor y repasar”*

Estudiante 6

Estudiante de quinto año de Veterinaria, con discapacidad psicosocial, al momento de la entrevista tenía XX años y declara vivir con su madre y hermano materno, sus padres están divorciados, su hermano menor padece un cuadro de déficit de aprendizaje con dislexia semántica en tratamiento. En cuarto medio fue diagnosticada con depresión y trastorno mixto adaptativo con cuadro paranoico y trastorno alimenticio, viven en la comuna de Maipú en calidad de usufructuarios de la vivienda propiedad del padrastro.

Su experiencia escolar previa la considera negativa porque: *“en realidad yo no tuve una muy buena experiencia a nivel de básica y media. La media, sobre todo, se tiende a complicar un poco más todo a raíz de, creo, de una percepción mía corporal y el cómo la gente me miraba”*. Sufre *bullying* por parte de sus compañeras porque la acusan de tener bulimia, ya que indica que es de contextura pequeña y delgada: *“Pero a la hora de interactuar con mis compañeros sí estaba la complejidad...yo siempre he sido muy chiquita, muy menuda, y a mí cuando chica mis compañeras me molestaban diciéndome que tenía anorexia, bulimia y en algún momento uno se lo cree”*

⁷ Mascarillas inclusivas: son cubre bocas de material transparente para que las personas con discapacidad auditiva puedan leer los labios de los docentes en clases.

Asiste tanto en educación básica y media a un colegio privado. Cuenta que la atención psicológica que tiene siempre ha sido pagada con recursos familiares, ingresa a la Universidad por vía regular. En la Educación media, es cuando comienza con sus problemas de salud mental, esto se desencadena por su desarrollo evolutivo (adolescencia) y un hecho que le provoca un quiebre emocional es la muerte de su abuela materna.

Entra a estudiar Veterinaria con mucha ilusión, pero al pasar el tiempo se ha ido desilusionando de la carrera y de la Facultad: *“siempre me gustaron los animales y siempre tuve en mente estudiar Veterinaria, pero ya dentro de la carrera uno se da cuenta y te dices sabes que en una de esas quizá me equivoque yo a día de hoy también por el ambiente de mi Facultad, de cómo ha sido mi proceso de estudio y todos los problemas que he tenido en el proceso. La verdad yo al día de hoy digo que quizás me equivoqué de carrera. Me gusta mucho mi carrera, no me malentiendas, pero sí creo que me hubiera desarrollado mejor en otra área”*. Menciona que el trato no es bueno, especialmente en temas relacionados a flexibilidad curricular. Por este motivo decide postergar un año sus estudios, debido a reiteradas licencias presentadas por su enfermedad, lo que generó una suerte de presión por parte de la Secretaría de Estudios y de su Dirección de Escuela para que postergara, ya que tenía una serie de ausentismos sin justificar, por este motivo, le recomiendan asistir a un psiquiatra que le diera un certificado para justificar estas ausencias o de plano portergar hasta que se recuperara: *“hoy puedo decir que entré a la carrera con mucha ilusión y a raíz de comentarios de la propia Secretaria de estudios, me vi obligada...(porque yo ni siquiera lo había considerado). Me vi obligada a iniciar un tratamiento psiquiátrico porque era el único documento que te aceptaba la Facultad a la hora de querer botar ramos, de querer congelar. De querer bajar la carga académica...A ver agradezco haber iniciado terapia, al día de hoy llevo 5 o 6 años en terapia, entiéndase que son 5 o 6 años empastillada y también yo considero que eso no es sano, pero ha sido lo que me ha resultado”*.

La estudiante es delegada de Cedifuch (coordinadora de Estudiantes con Discapacidad Funcional), la cual es una organización de estudiantes que presentan alguna discapacidad en la universidad de Chile y trabaja en conjunto con la oficina de apoyo a la diversidad funcional, es ahí donde la conocí y pude solicitar esta entrevista. Por lo mismo maneja a la perfección sus derechos y como aplica la Política de Equidad e Inclusión, sin embargo, considera que no todas las Facultades la contemplan en relación por ejemplo a la flexibilidad curricular: *“yo llegué a la oficina en parte por la Asistente Social de mi*

Facultad. Yo siempre fui cercana a la tía Estela, que es la Asistente Social de mi Facultad, por los justificativos, por el tema de que la única manera que tenía de respaldar mi tema de salud era a través de una ficha de la Asistente Social... Y eso era algo que entregaba todos los años y por eso tengo mucha cercanía con ella. Y en algún momento, el año pasado, durante la pandemia, tuve un desorden alimenticio y bajé mucho de peso a raíz de los estudios, por no saber compartir con mis compañeros y llegué a ver a María Paz que era la psicóloga que trabaja en la DAE (Dirección de Asuntos Estudiantiles) y a raíz de eso formamos un grupo de estudiantes, porque después empezó a hacer un catastro de quienes se reconocían como estudiantes con discapacidad y muchos no saben que tienen discapacidad tampoco que lo que tienen está dentro de lo que se considera una discapacidad. Y ella me contactó. Se formó un grupo de estudiantes en Campus Sur... A raíz de eso llegamos a Cedifuch y comenzamos a relacionarnos con la OEI (Oficina de Equidad e Inclusión) a hacer los talleres. Y así fue como yo conocí a los chicos de los talleres... a partir de la Cedifuch es que yo empecé a trabajar activamente con ellos”

Tiene una visión muy crítica acerca del rol que cumple la Universidad en la inclusión de estudiantes con discapacidad, por este motivo, cree que se puede mejorar mucho desde adentro, participando y apoyando a otros estudiantes que viven una situación parecida a ella, que hay que presionar a las autoridades de la Universidad, para que existan cambios importantes, especialmente en su Facultad, de lo contrario todo seguirá igual: *“Pero ha habido cambios a raíz de eso? No, yo creo que no... si no es porque la DAE se empieza a mover para hacer este formulario de adecuaciones, que ojalá lo hubieran hecho hace cinco años atrás y quizás yo no estaría en la misma situación que estoy ahora.... Mi experiencia hubiera sido muy distinta. Ahora los profes, o al menos los del departamento de mi Facultad están de acuerdo con aplicar las adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad. Pero una cosa es con clases online, y otra es clases presenciales, el trato cambia mucho”.*

En relación a las clases a distancia, le acomoda muchísimo, puesto que la estudiante reside en la comuna de Maipú y su Facultad se ubica en la comuna de La Pintana, por este motivo tarda alrededor de 2 horas solo en llegar, esto le provoca mucho estrés y desgaste físico y emocional: *“porque como una es de Maipú, puede ocurrir, porque mi facultad queda en la Pintana... Y si bien mi bus se va por la carretera, si hay un accidente en carretera en Américo Vespucio, yo no alcanzo a llegar a clases en la primera hora. Entonces muchas veces me pasó eso. Tenía evaluaciones temprano en la mañana y había un accidente y yo*

llegaba tarde a las evaluaciones y muchos docentes me dijo le pongo la nota mínima porque no tiene forma de respaldarlo”

Otra situación que no extraña de la presencialidad son las evaluaciones en aula, las cuales le producen un cuadro de ansiedad y crisis de pánico, especialmente la presencia de docentes que no empatizan con su diagnóstico y los cuales no evidencian una buena recepción al manifestar su malestar. Indica que en clases presenciales es habitual sufrir de náuseas y mareos, hay días en que su cuerpo no responde y no puede levantarse de su cama por sentir dolor físico: *“muchas veces yo estaba en evaluaciones y lloraba por la ansiedad que ya traía del viaje largo desde mi casa al campus...y me costaba y los profes solamente me decían “deje de llorar y póngase a dar la prueba”. Una vez yo le dije a un docente sabe que no me siento muy bien. Hay alguna posibilidad de poder repetir la evaluación? O si podría salir un momento a tomar aire y luego entrar o para continuarla luego. Y ellos me decían “usted sale de la evaluación y se va con el 1 la nota mínima”. Entonces, ¿qué empatía hay con esos estudiantes?, más encima la humillación, el exponerte frente a tus compañeros. Esto llevó a que mis compañeros no quisieron nunca más hacer trabajos conmigo”.*

Por este motivo si fuera por opción personal, continuaría en clases telemáticas hasta terminar su carrera, solo que la práctica de internado debe realizarla de forma presencial. Por ello se encuentra a la espera de terminar el último año de carrera, pero, debido a que los internados en su carrera solo se inician en el segundo semestre, deberá postergar el primer semestre en el año 2022. Este hecho le parece muy injusto, dado que en Medicina o Enfermería, existe la posibilidad de cursarlo tanto en primer, como en el segundo semestre: *“la verdad, yo lo único que quería es no volver de forma presencial. O sea, al día de hoy digo ya el próximo semestre voy a tener que congelar porque no tengo ningún ramo el primer semestre va a ser un semestre en el que no voy a tener estudios constantes, voy a perder el hilo a los estudios y después vuelvo el segundo semestre porque tengo internado, que va a ser presencial. Entonces yo la verdad, no tengo ganas de ir presencial a la U”*

En relación a las proyecciones, indica que no tiene en sus proyectos ejercer como Médica veterinaria y solo está terminando la carrera para complacer a sus padres, ya que siente que ellos se han desilusionado de ella. Piensa que si pudiera retroceder el tiempo, no habría estudiado Veterinaria, tal vez se haría inclinado por un área más audiovisual, pues le encanta hacer crítica de películas o participar en medios digitales.

Como tiene dificultad para hacer amistades presenciales, se ha unido a varias comunidades virtuales y con ellos se siente más cómoda y aceptada, además siente que Santiago no es un buen lugar para vivir en el futuro, le gustaría trasladarse al sur o al extranjero: *“Entonces yo hasta ahora te puedo decir que me veo fuera de Santiago, ojalá fuera de Chile”*.

2.- Análisis de entrevistas de Informantes Claves

Para aportar una mirada desde la institucionalidad, se decidió entrevistar a dos profesionales que se relacionan estrechamente con estudiantes con diversidad funcional, que en sus relatos aportan valiosa información, de esta forma desde su visión, obtener el relato de sus propias experiencias y trayectorias en torno a la inserción universitaria de estos estudiantes, cuáles son las principales dificultades que perciben desde su rol profesional, como enfrentan las demandas que la inclusión les impone, cuales son los desafíos pendientes y como la Universidad aborda las barreras y deficiencias que pudieran presentarse, especialmente desde la aplicación de la Política de Equidad e Inclusión.

Esta mirada permite complementar la valiosa información proporcionada por los estudiantes entrevistados a través de sus relatos, ambas visiones tienen similitudes y matices que enriquecen el análisis y permiten obtener información relevante para complementar con la visión de los estudiantes.

A continuación se resumen brevemente su trayectoria profesional.

Figura 6

Perfil de los Profesionales entrevistados

El informante uno es Profesor y Magister en Historia, se desempeña en la Facultad de Filosofía, como profesor universitario con una extensa trayectoria. Desde hace unos años que apoya a la Dirección de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios de esa Facultad, interactúa tanto con estudiantes, funcionarios y docentes, conoce como funciona y se aplica la Política de Equidad e Inclusión, interviene directamente en la inserción universitaria de estudiantes con diversidad funcional.

El informante 2 es Coordinador área de Diversidad Funcional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, es Psicólogo y Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile, trabaja en el área de Inclusión desde el año 2010. Trabaja junto a un educador diferencial y se dedican a trabajar principalmente con estudiantes con discapacidad sensorial.

Ilustración 6 Perfil de los Informantes Claves en base a información proporcionada por ellos mismos.

2.1. Resumen de sus Visiones

En relación a las trayectorias escolares ambos informantes coinciden en que han sido poco estudiadas y es una etapa previa que marca para bien o mal el desempeño universitario estudiantil, de ella depende también el grado de intervención que su unidad debe asumir, si él o la estudiante tiene una base deficiente de conocimientos previos mayor será la brecha que se evidenciará en aula con sus compañeros y por ende, mayor será la posibilidad de deserción estudiantil: *“la vivencia, las experiencias positivas o negativas impulsa muchas veces a los estudiantes en situación discapacidad que llegan a la Universidad porque ha tenido un apoyo muy fuerte y un referente afectivo y de orientación. Muchas veces en una profesora/profesor del liceo o en alguien del equipo Pie⁸ que le ha impulsado y le ha animado a fríamente persistir”.*

⁸ El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional.

Cuando les consulto por las figuras significativas o relevantes que ellos han evidenciado en sus intervenciones, ambos profesionales señalan que el apoyo familiar y de docentes motivadores son esenciales para que los estudiantes prosigan con sus estudios superiores destacan, además, la feminización de los cuidados, la que recae en la madre o abuela principalmente, son ellas las que incentivan a las/los estudiantes a que prosigan sus estudios, pues debido a las constantes barreras que se van presentando, se hace más fácil abandonar, que continuar estudiando: *“muchas veces el estudiante que llega a la universidad es porque ha tenido alguien en la familia que ha sido clave, normalmente una mujer.... El apoyo femenino aquí, la feminización del cuidado es interesante yo creo de mirar, seguramente te va a aparecer en las entrevistas...Muchas mujeres cuidando y acompañando trayectorias de dolor finalmente y haciendo de todo, desde psicología familiar hasta cuidados de tipo enfermeril y con una creatividad muy grande”*

En cuanto al acceso universal, ambas Unidades Académicas entregan apoyo profesional de diversas áreas como Psicología, Psicopedagogía y Bienestar Estudiantil y, en el caso de la Facultad de Filosofía, recién en el año 2020 inauguraron un edificio institucional con acceso universal, de esta forma se ha invertido en mejorar la infraestructura.. Ambos destacan la apertura que tiene la Universidad a las distintas diversidades. Esto se debe a que hay un trabajo multidisciplinario que ha permitido sistematizar la información obtenida en este trabajo y con ella se ha invertido en realizar adecuaciones y abrir cupos especiales para estos estudiantes, menciona que hay una concientización, pero que es reciente y que ambas Facultades, al igual que el resto de la Universidad, no se cuenta con recursos suficientes para abordar todas las necesidades que este grupo de estudiantes demanda: *“Nosotros hemos hecho una campaña más fuerte en los últimos años con lo que cuenta la Universidad, en la Facultad comenzamos con más fuerza recién el año pasado, porque se estableció un ingreso especial para estudiantes en situación de discapacidad, una política súper positiva de la Universidad diría yo, y comenzamos como facultades piloto a trabajar en ello, Filosofía, Facso (Facultad de Ciencias Sociales) y Medicina”.*

Como un medio de información clave para detectar necesidades se encuentra el Foces que es el formulario de caracterización socioeconómica, las bases de datos de matrícula y los docentes coordinadores de primer año, en este sentido, se ha avanzado en canales de comunicación y detección temprana: *“La Universidad de Chile ha organizado un dispositivo de identificación de casos y de apoyo que ha servido mucho, hemos tenido en los últimos dos años dos vías masivas de recaudación de información: El formulario*

FOCES, que es el formulario de caracterización económico social que tiene que llenar todo estudiante y donde hay preguntas sobre situación o condición de discapacidad, para que puedan declararla y manifestar qué tipo de apoyo necesitarían... y en matrícula, donde también se les pregunta, Entonces desde esas dos vías aparece, se sistematiza una estadística”

Al consultarles como obtenían esa información antes de la implementación de este instrumento de recolección, indican que antes la recopilación de esa información era muy informal y reactiva, vale decir solo si había una necesidad o una demanda explícita, se derivaba el caso al área de atención especializada, pero no existía una vía de recopilación única de información como ahora, además no se generaba una mayor interacción entre las Facultades y la Dirección Central, por ello no existían los medios para detectar o determinar el universo de estudiantes con discapacidad: *“Con FOCES ha sido súper expedito, porque antes de eso nosotros lo hacíamos en la Facultad, identificando casos en forma manual... Pero a partir de lo que nos llegaba por contacto directo de la persona que tenía alguna situación de discapacidad y se acercaban a mí o a alguien del equipo a pedir apoyo para una prueba o algún apoyo de cobertura de salud que complementara a su sistema de salud, que en general es Fonasa, para cubrir algún tratamiento y a partir de ahí nos enterábamos. O de lo que nos informaba la jefatura de carrera, que es súper clave. O los profesores coordinadores de primer año, que también son figuras clave. O algún profesor de asignatura que decía “mira, tengo este caso, y yo creo que es importante” y lo derivaba”*. Al consultarles por el número de casos de estudiantes con discapacidad que ha detectado cada Unidad Académica, indican que hay una sustentable baja en la detección de casos, como consecuencia de la pandemia. Al no tener presencialidad en las aulas los estudiantes se acercan menos a solicitar adecuaciones y/o apoyos docente, por este motivo durante el año 2021 solo hubo 54 casos nuevos y 15 antiguos detectados, a diferencia del año 2020 que hubo 72 y 50 respectivamente o el 2019 que hubo 77 (nuevos) y 343 (casos antiguos). Esto debería normalizarse al retornar a la presencialidad total en el año 2022. Esta mirada coincide con la impresión que entregan los propios afectados al indicar que “por el momento” no necesitan facilidades o adecuaciones curriculares, ya que las clases telemáticas les exime del desplazamiento y oralidad, ya que las clases quedan grabadas y las pueden revisar cuando lo requieran, además hay semanas de receso entre clases y el criterio de evaluación es mucho más flexible y por este motivo no llenan foces, quedando fuera de las estadísticas.

Consultándoles qué destacan en relación a la promulgación de la Política de Equidad e Inclusión, ambos mencionan que es un gran avance, pero que es un trabajo colectivo y constante que se debe reforzar tanto con docentes, estudiantes y funcionarios: *“Ha sido importante este trabajo coordinado porque este ha sido una política que se ha desarrollado del 2014 en la Universidad Chile, el 2016 se dio como un primer paso... Nosotros hemos elaborado documentos y ahora estamos elaborando, en este mes de hecho, unas orientaciones y metodologías de acompañamiento para profesores...didácticas para la docencia sobre cómo acompañar a estudiantes en situación de discapacidad y presentando la política”*.

Para ambos entrevistados la Política de Equidad e Inclusión es un eje que provoca un antes y un después en el trabajo interdisciplinario en diversidad funcional, ya que se establece una normativa universal, con disposiciones generales que todas las unidades académicas deben aplicar, con recursos para implementar y fomentar la inclusión y con un grupo de profesionales que se especializa en ello: *“el 2018 esto surge desde el senado universitario como una Política de la universidad, ratificado después por el rector mediante un Decreto Universitario. Es una política oficial de la universidad presente desde hace más de un año, lo cual significa que en la oficina (que es inclusiva) hay un área de apoyo a estudiantes en situación de discapacidad, llamada Oficina de la Diversidad Funcional”*

Entre los principales hitos destacan que se ha logrado un avance en perfeccionar infraestructura y acceso universal, pero que por causa de la pandemia sanitaria, dicho avance se estanca y a la fecha no han logrado reanudar esta función: *“Desarrollamos todo un trabajo de identificar los puntos críticos y logramos que la Facultad nos apoyara, pero vino la pandemia, y en la pandemia se armaron tantas cosas. Habíamos logrado un financiamiento para hacer un catastro de los puntos críticos y cómo abordarlo con una empresa experta que ya había hecho estos acompañamientos y levantamientos de necesidades, que incluye mapa, que incluye muchas cosas, es una cuestión técnica muy bien hecha y muy profesional.*

Otro aspecto a destacar es que hay voluntad de cambiar las cosas, de generar y fomentar la inclusión en el acceso, fomentar el acompañamiento y, para ello la Universidad cuenta con los profesionales adecuados: *“Lo positivo es que ha habido vinculación. Desde el origen en esa primera comisión que sacó un informe en 2016 sobre cómo se aborda en la Universidad de Chile o no se aborda el acompañamiento en la diversidad funcional. Ahí trabajamos con Sandra Mella, después yo conocí a Horacio de Torres, y después se*

constituyeron en un grupo de trabajo cuando se formó la Unidad de Apoyo Central que dirigió Olivera y nosotros en agosto del año pasado logramos fundar. Constituimos una unidad de apoyo para estudiantes con discapacidad interdisciplinaria, un grupo de trabajo permanente que además tiene compromiso

Una de las falencias que ambos informantes evidencian en relación a la implementación de la Política de Equidad e Inclusión es la falta de recursos, tanto materiales como recursos humanos, hay una falta de profesionales como por ejemplo intérpretes en lenguas de señas, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos y otros: *“Se avanzado de manera disímil, sí. Y eso pasa por falta de recursos. Y ese es una gran barrera, ya que estamos hablando de discapacidad. Es una gran barrera para avanzar porque tú no tienes recursos garantizados. Entonces hay una idea de que se hace malabares con lo poco que se tiene y mucho de voluntariado porque no tienen garantizado, por ejemplo, un profesional que trabaje en determinadas áreas...”*

Cuando le consulto por organizaciones estudiantiles, señalan que la formación de Cedifuch, es un aporte, pues los motiva a crear formas más activas y colectivas para relacionarse y trabajan en conjunto con ellos a crear nuevas estrategias de concientización, en relación a como se enfrentan a las demandas que tiene este colectivo de estudiantes, como los integran al resto de la comunidad educativa, pero que sea desde un enfoque social y no asistencialista, que se mire al otro como un sujeto de derecho y no como una persona con discapacidad: *“Estamos haciendo cosas para prepararnos en diversos ámbitos para garantizar un derecho, porque entendemos que esto no es la Teletón, esto no es una cuestión de asistencialismo. Yo no estoy en esa perspectiva, es más bien una perspectiva de derechos, como la planteó la misma comunidad de la diversidad funcional en sus diversas declaraciones. Y, de hecho, si tú lees la política del senado universitario que ratificó la Universidad está en esa línea, y se denomina así de hecho, es el nombre oficial. Entonces yo creo que se ha avanzado en levantar una política, se ha avanzado en vincular a unidades que están trabajando en el apoyo.*

En torno a cómo es su percepción de la intervención del Estado, en cuanto a propuestas, entrega de recursos, etc. Ambos informantes coinciden en asegurar que en relación a las Políticas Públicas, el Estado está con una deuda histórica, principalmente a la falta de recursos y voluntad política, se trata de un trabajo artesanal a nivel local y autogestionado por las Instituciones de Educación superior: *“Entonces esto igual hay que contextualizarlo; nosotros somos la principal universidad pública del país, estatal, y el*

Estado la financia en un 20% y se tiene que autofinanciar en un 80%, porque en Chile el Estado no financia su sistema universitario, a pesar de que tenemos una ley de universidad estatales y otras cosas más. Hay una crisis en el sistema universitario estatal y eso se refleja en parte en esto también, en que no tengamos recursos garantizados para apoyar a estudiantes en situación de discapacidad de un nivel central. Y esto más bien pasa porque los recursos lo buscamos nosotros en cada unidad y porque existe conciencia y apoyo de, en este caso, mi facultad del decano y de todo el equipo que trabaja en decanatura para para apoyar esta línea. Pero no hay recursos permanentes para una línea de trabajo de este tipo. Entonces en el campus ya se identificaron serios problemas de accesibilidad, eso lo vimos hace mucho tiempo atrás cuando entrevistamos a un estudiante, Diego, que después se fue a estudiar terapia ocupacional, estuvo en Pedagogía en Matemática física un año y después se cambió por admisión interna. Y claro, era un sacrificio tremendo moverse de un lugar a otro porque no había rampa ni ascensores

Consultando cuáles son las proyecciones a futuro que tiene la Política Universitaria de Equidad e inclusión, cuál es su percepción acerca de la cobertura que esta tiene en la realidad universitaria actual: *“nos reunimos habitualmente las distintas unidades que tenemos ya algo constituido y que estamos interesado en que esto se fortalezca como política universitaria recurrentemente. Ahí hemos identificado algunas problemáticas que tú ya habías mencionado y que están presente; problemáticas de infraestructura que no garantizan accesibilidad universal.... Yo creo que nos queda harto para avanzar. Sí tenemos un piso importante ya logrado a nivel institucional, y eso es clave en cualquier institución. Si yo veo la Universidad de Chile diez años atrás, se ha avanzado enormemente. O sea, tenemos una política, ha avanzado la conciencia, tenemos un estudiantado que en todas las representaciones estudiantiles se preocupa del tema de la diversidad funcional, lo incorporamos en las conversaciones que tenemos con ellos/ellas, lo que hemos establecido en la unidad de apoyo “nada para nosotros, sin nosotros” como el lema: Tú no puedes ir desde arriba, desde lo asistencial; tienes que incorporar desde el inicio a las personas que viven la discapacidad.*

Indagando acerca si han realizado alguna intervención con los funcionarios y/o docentes, para socializar el tema de la discapacidad, esto principalmente porque, las/los entrevistados indican que algunos docentes tienen cierta resistencia a implementar las adecuaciones curriculares o a aceptar a estos estudiantes en sus aulas *“Nosotros alcanzamos a tener un encuentro previo a la pandemia con estudiantes y con funcionarios*

que están en situación de discapacidad sensorial y físico motora por diversas razones, y fue muy positiva esa reunión. Nuestro objetivo es que cuando se vuelva a ocupar el espacio, volver a tener una reunión así... se logró tener conversaciones con ellos y con ellas para levantar necesidades, para recoger perspectivas. Y eso fue súper valioso y lo pretendemos seguir haciendo. Aquí no hay que cansarse de los intentos de escuchar a la persona que vive la discapacidad e incorporarla. Entonces vamos a seguir con eso en este año porque ya tenemos identificado al total de los estudiantes que tanto el año ante pasado como el año pasado tenían una situación de discapacidad, y a todas y a todos se les ha contactado”.

En resumen, la reconstrucción narrativa de los seis estudiantes entrevistados más la visión de los informantes claves, permite hacer un recorrido acerca de los puntos de inflexión que aborda esta investigación, describe e interpreta la mirada subjetiva de ambas perspectivas, que en muchos momentos se entrecruzan y evidencian posiciones similares en algunos puntos y discrepancias en otro. En el siguiente capítulo se aborda el análisis de las dimensiones presentadas anteriormente, según el cuadro de la metodología (Tabla 1).

Capítulo V Análisis

1. Trayectoria escolar previa

Los procesos educativos se ven influidos por las dinámicas biográficas en la que confluyen dos dimensiones, por un lado una variable individual que dice relación con los sentimientos y procesos internos y otra variable de tipo social que tiene que ver con el entorno familiar/comunitario que rodea al individuo (Muñiz, 1997). A continuación se desglosarán diferentes dimensiones que se han desprendido de los relatos tanto de estudiantes como de los informantes clave

1.1. Discriminación y exclusión

Se repite la premisa clásica del modelo rehabilitador en la mayoría de los colegios que al recibir a estudiantes con discapacidad, procede a catalogarlos como “enfermos” y en vista de que no cuentan con un programa de adecuaciones y de integración complementaria, proceden a excluir a estos estudiantes de las aulas, para no perjudicar al resto de los estudiantes considerados “normales. Al respecto, los especialistas entrevistados destacan que la esta situación se repite más de lo que esperaban, y, que gran parte de las dificultades de inserción en la Universidad, se debe a que los/las estudiantes no reciben los conocimientos básicos requeridos para abordar esta transición estudiantil de mejor manera: *“La universidad se ve exigente y cerrada, frente a estudiantes que vienen con brechas formativas, porque en sus colegios de procedencia no les exigían”, “hay que eliminar barreras sobre procesos evaluativos, formas de aprender, accesos a la información”, “hay una cultura capacitista que se basa en la oralidad, en la capacidad auditiva y eso cuesta erradicar”.*

El tema del bullying o acoso escolar es transversal en todos los casos, los entrevistados lo mencionan en sus relatos como una situación recurrente en sus transiciones escolares y en sus colegios no obtienen la contención requerida para detenerlo replicando la mirada biologicista y positivista acerca de la discapacidad (Palacios, 2008). En el caso de la estudiante con discapacidad física y psicosocial, la percepción de exclusión fue considerablemente menor que el resto, esto ocurre debido a que su discapacidad no compromete mayormente la interacción fluida con el cuerpo académico y con su grupos de compañeros y pares, pero sí evidencia cierta resistencia por parte del cuerpo docente, para Ocampo (2021) esta violencia epistémica se encuentra presente en todos nosotros de forma consciente o inconsciente En el caso del estudiante con neurodiversidad, indica que

se “autoexcluye”, porque se conoce y entiende su síndrome, por ello para “evitar problemas”, toma la decisión de marginarse de aquellas actividades grupales en las que no se siente a gusto o siente que incomoda al resto. La entrevistada con diversidad psicosocial indica que sus compañeras la recriminaban por su apariencia física, dado que es pequeña y delgada, sus profesores no intervenían mayormente, siente que ello contribuyó a distorsionar su autoimagen,

1.2. Falta de especialistas/Facilitadores

En cinco de los seis entrevistados se refleja la falta de profesionales para facilitar la inducción/transición escolar inicial. Solo dos de los seis entrevistados asiste a Centros de Atención Múltiples (CAM), anteriormente conocidos como “escuelas de educación especial”, los cuales son recintos educacionales que ofrecen atención temprana a niños en situación de discapacidad. Tal es el caso de la estudiante con discapacidad visual y la estudiante sorda. En ambos casos, la transición fue muy violenta, ya que explican que anteriormente en la educación primaria, se sienten en un ambiente protegido con profesionales adecuados, calificados para trabajar con ellas, sus compañeros/compañeras todos con discapacidad similar, por lo que la comunicación e interacción se daba fácilmente tanto en las aulas, actividades y juegos: *“en la básica la cultura sobre personas sordas es diferente a la de personas oyentes”*.

Con el cambio de modelo de educación especial a integración, las instituciones educativas deben afrontar el reto de abrir sus puertas y aceptar a estudiantes con discapacidad, planteándose como instituciones inclusivas. Se reconoce con ello que la sociedad limita la participación de estos estudiantes, imponiendo distintos tipos de barreras, que van desde las actitudinales, creencias, falta de acceso universal y a canales adecuados de comunicación, es el contexto el que acoge o rechaza al estudiante (Muñoz, 2006). Las escuelas especiales replicaban estos patrones segregadores visibles en la sociedad, alienando en torno a una estigmatización a estos estudiantes, por ello, la educación inclusiva busca terminar con este círculo discriminatorio. Sin embargo, el rediseño de este proyecto educativo/curricular es un proceso de mediano/largo que requiere tiempo, capacitación, optimizar la infraestructura y destinar mayores recursos.

Las propias afectadas reflejan en sus entrevistas biográficas que, al salir de este ambiente protegido de asistir a un colegio especial (CAM) e incorporarse a escuelas de integración se produce el mayor impacto, pues en primer lugar son minoría en los recintos,

no cuentan con profesoras con experiencia en discapacidad, el personal y la infraestructura no es la óptima y los compañeros, padres y apoderados no reciben alguna capacitación previa a su inserción, por ello, su experiencia escolar no es la más alentadora. Así lo evidencian sus testimonios: *“Entré a un liceo de integración donde sufría violencia y discriminación a personas sordas”, “la ayuda que me daban era desde la lástima, no había una ayuda real”, “una profesora sustituta se negó a ponerse el micrófono en la solapa para que yo la escuchara”, “un inspector me dijo que yo no era normal”* A una de las entrevistadas le negaron la vacante para ingresar a un colegio por ser sorda, esta suma de exclusiones imponen una visión colonizadora sobre los sujetos (Ocampo, 2021). Los esfuerzos por proporcionar una educación inclusiva según los antecedentes reportados no serían satisfactorias y, sin ánimo de generalizar, queda bastante por avanzar.

1.3. Desempeño académico

Si bien es cierto todos las/los entrevistados sufrieron situaciones de discriminación arbitraria, al contrario de lo esperado, su desempeño académico fue suficientemente satisfactorio, sin embargo, detrás de aquello, hay situaciones de discriminación positiva, debido principalmente a no contar con herramientas de enseñanza adecuada (software interactivos, traductor de lengua de señas, computadores en sala, etc), la alternativa que funciona mejor en este sentido, es traspasar conocimientos a través de guías y trabajos de investigación escritos, sin realizar una retroalimentación que dé cuenta de lo aprendido por el estudiante y, en casos extremos evaluar con nota 4.0 sin mediar interacción evaluativa de ningún tipo: *“nunca me enseñaron a redactar o a estudiar”*. Esta dinámica replica la perspectiva intersubjetiva de que las personas con discapacidad son considerados como grupos minoritarios o “minorías”, y constituyen una otredad muchas veces invisibilizada, no deseada y excluida en este caso es mejor dejar que pase la asignatura y así no tengo que seguir viéndola en clases (Galaz, 2009)

2 Contexto Socio-Afectivo

La familia es un núcleo fundamental a lo largo del desarrollo evolutivo de las personas, en especial para este grupo de estudiantes, quienes en sus relatos evidencian el apoyo parental, principalmente de sus madres y abuelas, hay una feminización en los cuidados, dado que culturalmente son las mujeres quienes en mayor medida se hacen cargo de la educación y crianza de los hijos, ellos no son la excepción.

Prácticamente todos los entrevistados provienen de familias monoparentales con jefatura femenina, por lo mismo este factor no se puede desconocer, relatan que por su situación de discapacidad, sus madres o abuelas han sido un soporte fundamental para llegar a la Universidad, hay una serie de variables que juegan en contra de estos estudiantes de forma interseccional, no solo pasa por su discapacidad, sino que hay un cruce de variables generan una situación específica de desigualdad, pero junto con ello surge la convicción interna de revertirla, que produce resistencia (Yuval-Davis, 2006). *“mi mamá me motivaba a seguir en el colegio, me decía que podía llegar a la Universidad”*

Como se observa en los relatos, la mayoría son madres protectoras, preocupadas prácticamente a tiempo completo del cuidado de sus hijos/hijas. Pero con la convicción de que pueden acceder a la universidad y terminar sus estudios

2.1. Personas Significativas

Dentro de las figuras significativas, aparte de las madres y abuelas, hay algunos profesores que aparecen en los relatos como baluartes en algunas asignaturas

Estos personajes significativos facilitan el cumplimiento de los objetivos educativos, además se transforman en referentes para estos estudiantes, los hacen ganar confianza y seguridad en sí mismos, reafirma que la decisión de continuar con sus estudios a pesar de las adversidades, fue la más adecuada.

La etapa escolar previa es vital para los estudiantes, pues les permite adquirir conocimientos y desarrollar las habilidades imprescindibles para enfrentar favorablemente los desafíos de la educación superior, la educación inclusiva es un proceso que intenta dar respuesta a la diversidad del alumnado presente en las instituciones educativas, con el objeto de aumentar la participación en las aulas (UNESCO, 2021), las redes que hacemos en una etapa inicial son las que perdurarán a lo largo de la vida. Sin embargo, eso no queda reflejado al analizar las entrevistas, hay una tendencia hacia la vida interior, más que a crear y fomentar redes externas de apoyo.

Por lo mismo, cuatro de los seis entrevistados indica que no tiene amigos importantes, que su grupo de pares en la Universidad son solo “compañeros”, pero que no los consideran cercanos. Sin embargo, tres de ellas indican que en su primera etapa escolar se sentían muy cercanos a sus compañeros, principalmente, en el caso de las estudiantes que asisten a CAM, porque todos eran “iguales”, es decir todos tenían alguna discapacidad (en este caso sensorial), por ello los canales de comunicación se daban con mayor facilidad,

había una interacción fluida tanto con padres, como con los docentes: *“todavía tengo contacto con mis compañeras de esa época (de básica)”*

En su etapa intermedia, la mayoría no guarda buenos recuerdos de su grupo de pares, es en la educación media donde más sufren hostigamiento y esto conduce a un retraimiento, una introspección social: *“me relacionaba con mis compañeros, pero eso no duraba mucho”*

En la Universidad la situación cambia un poco, dado que en la mayoría de los casos, indican que al terminar la adolescencia hay una aceptación por el otro/otra, esto se evidencia en que hay una visión integradora y conciliadora de las diferencias. La inclusión es un proceso que es constante y evolutivo, siempre está cambiando, es decir se adecúa a la diversidad, se aprende a convivir con la diferencia (Ainscow & Booth, 2015). Sin embargo, las clases telemáticas han entorpecido el contacto entre grupos de compañeros/pares, dado que hace casi dos años que no tienen una interacción mayor a la que entrega una pantalla, esto queda en evidencia en sus testimonios: *“Todavía no conozco a mis compañeros porque he estado en clases on line”, “Lo que más me ha costado es relacionarme con las personas, porque el internet es un fiasco”,*

El trabajo colaborativo incentiva el aprendizaje y fomenta la amistad, esto no se ha generado en estos dos años en que los estudiantes han estado estudiando desde sus casas. Por este motivo, las relaciones de amistad y la vida universitaria ha quedado en pausa, mientras no se retorne al escenario presencial. Esto perjudica de cierta manera el trabajo avanzado en años anteriores en relación a crear conciencia en la comunidad universitaria del acceso universal, equidad e inclusión.

3. Contexto Institucional

Superado el primer reto que es ingresar a la universidad, luego viene el proceso de transición y adaptación. En esta etapa es esencial establecer las adecuaciones requeridas, condiciones de infraestructura, flexibilidad curricular, tecnología, entre otras condiciones que permitan a los estudiantes con diversidad funcional a estar en las mismas condiciones de recibir los conocimientos formativos que sus compañeros. Asegurar el acceso no es garantía para la participación (Gentili, 2004), en este sentido el rol que cumplen los profesionales que reciben a estos estudiantes como primera acogida son fundamentales para incentivarlos a continuar y terminar con su formación, para ello, deben evaluar si

requiere recursos adicionales como apoyo docente/psicopedagógico, nivelación académica, tutorías, etc.

Por ello, uno de los puntos que toca esta investigación es indagar cual es la realidad que enfrentan estos estudiantes en su transición universitaria, cuanto de lo que se expresa en papel se da en la realidad y el estado de aplicación de la Política de Equidad e Inclusión en las distintas Unidades Académicas y si estos estudiantes han solicitado/implementado estas adecuaciones.

3.1. Relación con la Política de Equidad e Inclusión Universitaria

La inclusión conlleva mecanismos subjetivos de interacción social, que los marcos educativos definen y que se producen en un encuentro constante con la otredad (Habermas, 1999). La Universidad recoge las demandas de las distintas diversidades y las condensa a través de esta política que busca *“fortalecer la equidad en educación superior en un contexto de inequidad social”* (UChile, 2021). Sin embargo, en los relatos se refleja que la mayoría de los estudiantes no evidencian un conocimiento acabado de la Política universitaria en esta materia, a pesar de que les afecta su quehacer académico directamente, por ello, al indagar si solicitaron adecuaciones especiales, en la mayoría de los casos, indican que no lo consideran necesario, sin embargo, esto varía de acuerdo al tipo y grado de su discapacidad. En los casos más severos, como el de la entrevistada sorda, al ingresar en un periodo anterior a la promulgación de esta Política (año 2012), fue pionera en el tema de inserción: *“cuando entré a la Universidad, no había intérprete”*. Durante sus primeros años aún no existía un Departamento formal de Equidad e Inclusión que velara por regular estos temas, por tanto, a través del Departamento de Bienestar Estudiantil, pudo acceder a asesoría, por parte de académicas de la carrera de Terapia Ocupacional de la Facultad de Medicina, quienes la orientaron para postular a fondos Senadis (Servicio Nacional de Discapacidad), y con esa subvención logró contratar una traductora para las clases presenciales, de esa forma su madre deja de asistir a las clases, y ella logra mayor autonomía: *“conseguí una interprete, pero yo debía guiarla por los programas y temas administrativos”*, esto haciendo alusión a que no se contaba con regulación clara y precisa acerca de la intervención de estas personas en las cátedras.

En el caso de la estudiante con discapacidad visual, indica que en su antigua Facultad le informaron en qué consistía la Política y que podía solicitar adecuaciones curriculares, junto a la Dirección de Asuntos Estudiantiles y del Programa de Apoyo

Docente, quienes siguen en contacto con ella para verificar si requiere acompañamiento adicional. Menciona que con una psicóloga que trabajó directamente con ella en tutoría, logra migrar a la Facultad de Filosofía, en la cual se encuentra actualmente en segundo año de la carrera de Lingüística. En su Facultad le entregan soporte tecnológico y profesional, junto a una psicopedagoga ha logrado suplir la carencia de recursos académicos que presentaba en un inicio: *“Hay un equipo de especialistas que me apoya, para que no se me haga tan difícil pasar los ramos”*. Cabe señalar que continuará en clases telemáticas hasta marzo del próximo año.

Quien tuvo una experiencia diametralmente opuesta en relación a la implementación de esta Política, fue la entrevistada con diversidad psicosocial, quien refiere en su relato, haber quedado excluida para solicitar adecuaciones y facilidades académicas, debido a que su discapacidad no es visible : *“Los acuerdos firmados en relación a la Política de Discapacidad deben respetarse, no solo quedar en el papel”, “Es mejor visto ser de la neurodivergencia que tener depresión o crisis de pánico, porque la gente se aleja, no te cree”, “no se visibilizan las enfermedades psicosociales como la mía”, “la discapacidad psicosocial se ve como si fuera gente normal, hasta que una llora o vomita....”*,

Los otros tres entrevistados, indican que no han solicitado adecuaciones, porque su discapacidad les permite seguir en clases normales: *“siento que no necesito facilidades adicionales, salvo que me hagan correr 100 metros planos, si me dejan escribir en el computador, todo estará bien”*, sin embargo, a medida que va normalizándose el retorno a clases presenciales, este escenario puede variar y la exigencia será progresivamente mayor, con ello se podrían presentar antiguas o nuevas barreras que derribar: *“las salas eran muy oscuras y no podía leer los labios del profesor”, “los profes dicen estar de acuerdo con las adecuaciones, pero una cosa es on line y otra muy distinta es presencial”, “las clases grabadas las podemos revisar varias veces, pero cuando sean en vivo no se va a poder”*.

3.2. Apoyo Institucional

Se evidencia en general una preocupación por parte del cuerpo docente a procurar que todos sus estudiantes, puedan adquirir los conocimientos y habilidades de sus asignaturas, y reciben favorablemente las adecuaciones que los/las estudiantes con discapacidad les solicitan, para Lissi, estas adecuaciones fortalecen la equidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes con discapacidad (2013). Sin embargo, va a depender de la Unidad académica en doce esté inserto el/la estudiante y del

tipo de discapacidad el menor o mayor grado de aceptación. Según lo reflejado en los relatos todavía se visualiza cierta resistencia en algunos de los docentes a recibir no solo estudiantes con diversidad funcional en las aulas, sino con otros tipos de diversidades. Pero afortunadamente esto es cada vez menor

En general se percibe una buena relación con académicos, funcionarios y auxiliares al interior de la Universidad, hay casos en que rescata la cercanía y el buen trato: *“el recibimiento de los profesores fue muy bueno, me han dado facilidades y más plazo para entregar los trabajos”*, en este sentido se cumple con el principio en la inclusión de las personas que exige la capacidad de mirar la diversidad desde el respeto a las diferencias y garantizando la participación activa de todos en los procesos educativos (Benet-Gil, 2018). Por otro lado se dan algunas situaciones de cierta incomodidad como por ejemplo: *“Los profesores se ponían nerviosos y me miraban raro al principio cuando les decía que era sorda”, la cual denota un cierto desconocimiento y poca formación en temas relativos a la discapacidad, esto cabe dentro de las barreras intangibles que es necesario corregir, en cuanto a que la actitud poco favorable hacia las personas con discapacidad y predisposición negativa de la comunidad universitaria, no contribuyen a la inclusión educativa (Iturbide & Pérez, 2020)*

En los relatos se evidencian diferencias importantes en el trato y acompañamiento, hay Unidades académicas que tienen protocolos conocidos y difundidos tripartitamente, en cambio hay otras en donde no se conoce como funciona el proceso de atención a estudiantes con diversidad funcional. Esto no es extraño, dado que cada Facultad tiene un funcionamiento administrativo particular, pero sí afecta a los/las estudiantes, porque provoca diferencias significativas en relación a acceso a recursos, profesionales e infraestructura, ellos se dan cuenta y se sienten estudiantes de primera o segunda categoría: *“en mi Facultad no hay adecuaciones como en otras que hay de todo”, “no hay recursos para contratar traductores, eso lo tienes que ver particular”*. Los especialistas por su parte hacen hincapié en la falta de recursos, la que condiciona la calidad y oportunidad de las intervenciones realizadas: *“la falta de recursos son una barrera para avanzar en equidad”, “se ha avanzado de forma disímil por la misma falta de recursos”, “tienes que hacer malabares con los pocos recursos que nos destinan”, “la falta de recursos se ubica dentro de la crisis en la educación pública”*. Sin embargo, esta falta de recursos se suple con recursos alternativos como trabajo colectivo, en redes tanto internas como externas: *“se ha avanzado en levantar políticas y vincular unidades”, “se celebra el trabajo*

colaborativo, porque la universidad trabaja en parcelas”, “se trabaja en coordinación, jefes de carrera, tutores, docentes, con biblioteca”. Además hay otras alternativas de conseguir recursos adicionales, postulando a fondos FADOP (Fondo de apoyo a la Docencia de Pregrado) o Senadis (Servicio Nacional de Discapacidad), para contratar personal especializado: “conseguimos un educador diferencial por un proyecto FADOP y a una practicante de psicología”

En resumen, se evidencia un compromiso por parte de los profesionales que trabajan con estudiantes con diversidad funcional, a pesar de no contar con los recursos adecuados o esperados, fomentado una cultura inclusiva, el trabajo colaborativo y creando proactivamente instancias para generar fondos propios, con los cuales suplir de alguna forma las carencias que presentan.

3.3 Infraestructura para la Equidad e Inclusión

La Universidad de Chile cuenta con 5 Campus que albergan a 14 Facultades y 5 Institutos, cada campus está geográficamente separado uno de otro en lugares con acceso reducido, no existe un diseño urbanístico único, hay una fragmentación urbanística que hace compleja la conectividad y accesibilidad, especialmente para personas con discapacidad física o baja visión..

Esto se refleja en los relatos tanto de los estudiantes como de los especialistas: *“Hay un gran pendiente en la administración del Campus Juan Gómez Millas, respecto a infraestructura (ascensores y rampas)” “*

Esta deficiencia urbanística no solo se refleja en la lejanía de algunas Facultades, como las de Campus Sur, sino que se percibe en la falta de baños acondicionados para personas con discapacidad física y sensorial, que de existir no están señalizados debidamente y/o se ubican en lugares apartados de las aulas, por lo que es más complejo aún para estos estudiantes el desplazarse, se pierde tiempo y es peligroso si no cuentan con el apoyo de algún compañero o auxiliar que los acompañe, lo que les resta autonomía y libertad de desplazamiento

A pesar de que la Universidad ha invertido en edificaciones nuevas en algunos Campus, no todos cumplen con la nueva normativa de accesibilidad universal, eso podría desincentivar el ingreso de nuevos estudiantes con discapacidad física y sensorial principalmente, porque no todos cuentan con apoyo de terceras personas para transportarlos o esperarlos mientras asisten a clases. Por lo mismo la infraestructura es un

asunto que los informantes claves mencionan como prioridad para abordar y modificar prontamente.

En resumen se puede dilucidar de los relatos que hay voluntad de mejorar en accesibilidad universal, sin embargo es un proceso lento que requiere recursos y tiempo, por ello queda mucho por avanzar para tener un espacio seguro y cumplir con las medidas de adecuación del ambiente físico óptimo que faciliten la accesibilidad o participación de una persona con discapacidad en igualdad de condiciones con el resto de la comunidad educativa (Ley-20.422, 2010)

Conclusiones y Recomendaciones de Políticas

Los resultados esperados en esta investigación reportan los avances significativos en materia de equidad e inclusión que evidencia la Universidad de Chile a partir de la implementación de la Política de Inclusión universitaria, esto queda reflejado desde el relato de los propios estudiantes y profesionales entrevistados, sin embargo, se recogen una serie de aspectos que deberían ser considerados para adecuarla a los requerimientos para los cuales fue creada: *“La inclusión de las personas es un principio que exige la capacidad de mirar la diversidad desde el respeto a las diferencias y garantizando la participación activa de todos en los procesos educativos. Ese principio se traslada a la educación superior en el intento de desarrollar un modelo que abarque simultáneamente los conceptos de igualdad, equidad, accesibilidad y excelencia educativa”*. (Benet-Gil, 2018)

Dentro de los puntos de inflexión que surgen está la relativa a corregir la resistencia que presentan ciertos órganos institucionales, docentes y funcionarios con actitudes poco favorable hacia las personas con discapacidad y predisposición negativa de la comunidad universitaria hacia la inclusión, esto tiene que ver con derribar ciertos mitos y creencias acerca de lo que es la discapacidad (Iturbide & Pérez, 2020), estas actitudes se pueden combatir con capacitación, mesas de trabajo triestamental, incentivar a la participación estudiantil de personas con discapacidad, entre otras.

Otro punto crítico en este análisis es la implementación de adecuaciones curriculares las cuales son heterogéneas y varían dependiendo de la persona y de los requerimientos que esta necesite. Los cambios curriculares son una de las alternativas de adecuaciones, constituyen una de las formas de inclusión que se busca implementar, puede ser una estrategia formal, relativa a, por ejemplo, los contenidos del curriculum implícito y explícito a como se enseña, a las interacciones, a las creencias, a las normas y especificaciones a la hora de evaluar, que van generando un sello en la experiencia educativa y en la formación. Esto se traduce en una articulación en los organismos que intervienen en pro de la equidad e inclusión de estos estudiantes en la Universidad. Esto implica unir recursos, trabajar en conjunto con las distintas facultades, las carreras, los territorios que ocupan los y las estudiantes con discapacidad: las salas, la infraestructura, los recursos en aula, capacitación a docentes y funcionarios. Se requiere implementar

cambios culturales, como menciona la Profesora Sonia Tellez ⁹ *“el diseño de la Política constituye uno de los ejes pero es necesario contemplar la otra etapa, que es la implementación, llevar a cabo este cambio de paradigma. Cuya puesta en marcha implica acompañamiento, transformación, visualización, para llegar a ser una Universidad pública inclusiva”*.

La participación de los estudiantes con diversidad funcional y del resto de actores sociales de la comunidad educativa es clave para resolver las problemáticas de la sociedad, tales como la inequidad y la exclusión, por ello es vital anticiparse a las situaciones de crisis. La construcción conjunta de procesos, la incorporación de las diversas minorías sociales, la solidaridad, el respeto a los derechos fundamentales, son ejes fundamentales sin los cuales no podemos lograr estos objetivos. En este contexto de pandemia y crisis de distintos tipos que han afectado a nuestro país y al planeta en los últimos años, se hace necesario hacer una revisión acerca de los avances y desafíos pendientes en relación a desigualdad y acceso en la educación en un futuro postpandemia, la demanda explosiva por salud mental que ya se está evidenciando, denota que hay un desgaste mental y físico que está repercutiendo multidimensionales, que afecta mayormente a estos estudiantes, porque están más expuestos a estrés y sobrecarga académica, se deben esforzar considerablemente más que el resto de sus compañeros, para obtener buenos resultados en una misma tarea. El hecho de asistir a clases presenciales será un factor de crisis que se evidenciará a partir de marzo del próximo año. Especialmente en los estudiantes de región, el salir de un entorno protegido, con acompañamiento permanente a un entorno adverso con edificios que no cuentan con acceso universal, con escasas redes de apoyo, hace prever un escenario complejo.

En relación a las trayectorias escolares, la brecha estudiantil es evidente principalmente en los estudiantes con discapacidad sensorial, debido a que el acceso a la educación y a la información es un desafío que deben superar estos establecimientos educacionales que los reciben. Hay un gran desconocimiento por parte de la sociedad acerca de las personas sordas/ciegas como se comunican, como tratarlos, como enseñarles, etc. Las/los estudiantes que ingresan a la educación superior vienen a romper estas barreras que arrastran desde la época escolar, ellos ingresan a la Universidad con este déficit de conocimientos, producto de la proyección en los colegios de esta cultura capacitista. Los profesionales y docentes que reciben a estos estudiantes en aula, no

⁹ Seminario de Equidad e Inclusión en la Perspectiva de la Diversidad Funcional (Agosto 2021)

cuentan con una preparación previa que los prepare y los capacite en su rol formador/capacitador, esto es clave para fomentar la inclusión universitaria. En sus relatos los estudiantes mencionan que el mensaje de los docentes es “esfuérzate más”, “acá son todos iguales”, desconociendo esta desventaja que proviene de mucho antes. Por ello el rol de la Universidad es de acompañamiento y guía para superar esta barrera y permitir la nivelación y desarrollar su autonomía.

Es fundamental detectar desde los propios afectados, cuáles son sus necesidades situadas, entendiendo los contextos desde donde vienen estos estudiantes, además acceso a textos y materiales de estudios, acceso universal en las aulas, acceso a la información y a la participación, hoy esto está bastante avanzado, se está articulando hace un tiempo distintas coordinadoras de estudiantes con diversidad funcional que ha ganado terreno y que ha logrado entre otras cosas la formación de una Secretaría de Estudios exclusiva para estudiantes con Diversidad Funcional, el mes de las personas con discapacidad con una serie de actividades en todas las Unidades Académicas para visibilizar una serie de conversatorios y actividades que se están realizando al respecto.

Si bien es cierto hay un déficit en la dotación de profesionales, esto se compensa con el trabajo colaborativo y, aunque hay Unidades Académicas que cuentan con un staff adecuado de profesionales, esto no se garantiza el acceso universal y equitativo o apoyo transversal para los estudiantes que requieren de alguna intervención profesional. Lo anterior redundaría en tener que limitar la población estudiantil contemplada inicialmente en la Política de Equidad e Inclusión universitaria: Un ejemplo de ello son los cupos disponibles por carrera en la oferta anual para estudiantes con discapacidad. Muy pocas Facultades han implementado estas vacantes, debido principalmente a falta de recursos o problemas de infraestructura. Otra falencia al respecto lo constituye la falta de traductores en lenguaje de señas, son los propios estudiantes sordos quienes deben postular a fondos públicos o recurrir a recursos propios para acceder y entender las clases.

Por otra parte, los informantes claves coinciden en que la implementación de esta política implicó dar un giro hacia una nueva mirada, hay un cambio de conciencia en las autoridades, que antes no se percibía. Hay apertura a la diversidad multidimensional. Hay avances y acciones concretas que apuntan en buena dirección hacia el acceso y oportunidades para estos estudiantes, sin embargo, no queda claro si esto se ha logrado a partir de los lineamientos de la propia Política o si es fruto de la voluntad de los profesionales. Lo anterior dado que en las entrevistas se registran frases como “hay un

esfuerzo extra”, “este trabajo tiene mucho de voluntarismo”, “este trabajo implica ir contracorriente”, dando a entender que aún no existe una instauración real de dicha Política en el espacio universitario y que el éxito obtenido con algunos estudiantes, es principalmente gracias a la suma del trabajo profesional y humano que hay detrás. En este sentido los especialistas destacan el trabajo colaborativo con redes tanto internas como externas. La Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional ha sido clave en lograr este objetivo, pues ha implementado una serie de mesas de trabajo colaborativo, talleres y charlas, propiciando la concientización tanto en docentes, funcionarios y profesionales hacia el buen trato, acceso y equidad. Hay un nexo colaborativo inter facultades, que permite el intercambio de experiencias que facilitan la articulación y el trabajo en equipo. Entre las redes externas está Senadis, Mineduc, Fonasa y otros para tramitar fondos económicos o beneficios focalizados. La idea de generar esta articulación es sobrellevar de alguna forma la falta de recursos y limitaciones institucionales a través de estas redes de apoyo. Sin embargo, todos los procesos de implementación y cambios en una política son relativamente lentos, dado que implican cambios no solo de forma sino de fondo.

Al ser la Política de Equidad e Inclusión una reforma relativamente nueva, hay una serie de aspectos individuales, sociales, de contexto y aprendizaje de estudiantes universitarios con diversidad funcional que aún son incipientes, pues principalmente se han analizado aspectos de matrícula, datos demográficos como edad, género, discapacidad, condición socioeconómica; sin llegar a profundizar en su realidad, dificultades y condiciones que afrontan en su trayectoria universitaria, valorándolo desde la perspectiva de los propios afectados. Al observar ejemplos de políticas educativas similares en Universidades de Estados Unidos o Europa, hay reportes que hablan de aspectos más subjetivos tales como: relación con profesores, compañeros de estudios, grado de frustración, estigmatización relacionada con su discapacidad, estrés por ocupar tiempo extra en los trabajos/proyectos, entre otras variables. (PIANE-UC, 2021) .

En España, por ejemplo se configuró el Observatorio Universidad y Discapacidad el cual tiene por misión estudiar y analizar lo relativo a discapacidad, el acceso universal, el diseño equitativo y la educación inclusiva en todas las universidades españolas. Este observatorio fue creado el año 2008 por la “Fundación ONCE para la cooperación e integración social de las personas con discapacidad” (Fajardo, 2017). Este proyecto requiere del compromiso de todas las universidades y a una cooperación efectiva para mantenerlo en el tiempo. Entre sus beneficios está el generar un mayor conocimiento y

retroalimentación acerca de las necesidades, problemas y nivel de satisfacción que presenta la comunidad objetivo de esta política, “promoción de datos reales, veraces y actuales”, permite elaborar planes de acción fundados en datos estadísticos fidedignos, crear o modificar políticas y estrategias efectivas, tanto a nivel estatal, como a nivel local, realizar evaluaciones e implementación de las mismas. Crear campañas de sensibilización a la sociedad y al área empresarial, para por ejemplo, ampliar empleabilidad a futuro. Capacitar a profesores y profesionales de las propias universidades para que conozcan su propia realidad institucional.

Para finalizar esta investigación es necesario analizar la mirada crítica de los especialistas en las que hay dos visiones que se repiten en ambas entrevistas y que me parece importante recoger: Lo primero es generar conciencia en que la diversidad funcional no es una sola, hay variables que se conjugan interseccionalmente, es decir, la mayoría de los casos deben ser intervenidos desde distintos frentes, no solo se refiere a etnia, género y a diversidad socioeconómica, sino que confluyen un conjuntos de diferentes identidades que afectan el acceso y equidad que impiden asegurar aquellos derechos y oportunidades reflejados en la Política de Inclusión en la Perspectiva de la Diversidad Funcional.

En este sentido, al intervenir a estos estudiantes, se debe considerar una serie de factores relevantes:

A.- **El entorno psicosocial:** relativa al tipo y composición familiar, relación con su grupo de pares, si requiere/recibe asesoría profesional adicional, si cuenta con redes de apoyo adicionales.

B.- **La trayectoria escolar previa,** relativa principalmente a si cuenta con un repertorio educacional adecuado, si requiere nivelación académica, si recibió una correcta orientación vocacional, etc.

C.- Cuales son los **recursos** con los que cuenta la Unidad académica que recibe al/la estudiante versus cuales son las necesidades evidenciadas, como vimos, no todas las Unidades Académicas cuentan con los mismos recursos, ese es un elemento importante a considerar.

Lo segundo que se desprende del análisis de los especialistas es que la Diversidad Funcional no es un fenómeno individual, sino que posee una dimensión social/colectiva, tal y como lo indica el Modelo Social de Discapacidad. Es decir, la discapacidad se genera en la interacción con el entorno, hay una imbricación de variables que confluyen y propician el

fenómeno de la discapacidad. Por ello, para los especialistas la política de Equidad e Inclusión constituye un avance importante, un cambio en la mirada y en cómo se aborda el fenómeno, pero es un trabajo conjunto que no debe ser visibilizado solo en un área o unidad específica, sino multifocalmente. Por este motivo la Oficina de Apoyo a la Diversidad Funcional, en conjunto con estos profesionales que trabajan e intervienen a los estudiantes con discapacidad, hay creado una serie de talleres y mesas de trabajo, como una forma de sistematizar la información que ya existe y orientar a aquellas Facultades que se encuentran en proceso de creación y adaptación de sus propios programas académicos en pro de generar mayor equidad y acceso. Pero sin lugar a dudas, queda un largo camino por recorrer.

Bibliografía

- Aceves, J. (2008). Práctica y estilos de investigación en historia contemporánea. Espiral Guadalajara vol.14 no.41 Guadalajara pp 51-68
- Ainscow , M., & Booth, T. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares. Madrid: Iberoamericana.
- Arnau, M. (2016). Dilemata. "Lo Queer y lo Crip, como formas de re-apropiación de la dignidad". Revista Internacional de Éticas aplicadas Núm. 20: Nuevos ensayos sobre la Casuística
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En: L. Barton, comp. Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata, pp. 59-76
- Barton, L. (1998). Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata, pp 19-33.
- Bartón, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata, pp 15-18.
- Benet-Gil, A. (2019). Desarrollo de Políticas inclusivas en la Educación Superior. Obtenido de Convergencia Revista de Ciencias Sociales Vol.27, pp 1-31
- Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Bellaterra.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernandez, M. (2001). La investigación biográfico–narrativa en educación. Granada: Grupo Editorial Universitario .
- Booth, M y Ainscow A. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Documento Digitalizado: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva, Universidad Autónoma Madrid. Obtenido de:
https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Bourdieu, P. (1989.). La ilusión biográfica, Revista Historia y fuente oral Vol 2, pp 121-128. Universidad de Barcelona
- Brogna, P. (2009). Visiones y revisiones de la Discapacidad. Revista española de Discapacidad Vol.02 Num.1, pp 6-30
- Canavate, D. L. (23 de 11 de 2021). Redaly. Obtenido de Lamus Canavate, Doris (2012). Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder. Reflexión Política, 14(27),68-84.[fecha de Consulta 23 www.redalyc.org: Lamus Canavate, Doris (2012). Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder. Reflexión Políti<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=110>
- CEPAL. (02 de 09 de 2021). www.cepal.org. Obtenido de www.cepal.org.es:
<https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>

- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Revista Psykhe* versión on line Vol 15 Num 1, pp 95-106.
- Cornejo, M., Reyes, M., Cruz, M. y otros (2013). Historia de la dictadura militar chilena desde voces generacionales. *Revista Psykhe* Vol 22 Num.2, Santiago
- Correa, R. (1999). (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, Ética y metodológica. *Revista Proposiciones*, pp 35-44.
- Denzin, L. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Denzin, L. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa Vol 5*. España: Gedisa.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative biography. Qualitative Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Díaz, J. (2012). Reflexiones sobre la metodología biográfica en perspectiva sociológica. *Revista de Trabajo Social* Vol 2 Num 1, pp 27-45.
- Dubar. (1991). *La Socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin. Citado en: Bermúdez Restrepo, Héctor L. ¿Socialización o individuación? Dos enfoques para examinar la inducción de los nuevos trabajadores *Cuadernos de Administración*, vol. 28, núm. 48, enero-diciembre, 2012, pp. 133-147 Universidad del Valle Cali, Colombia
- Duque, R. (2017). Diversidad funcional: un enfoque de dignidad. Pagina web Incluye 360 Universidad Alberto Hurtado Obtenido de <https://www.incluye360.cl/post/diversidad-funcional-un-enfoque-de-dignidad>
- Fajardo, S. (2017). *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva* Vol 11 Num1. Universidad de Manizales- Cinde Colombia.
- Ferrarotti, F. (1993). *Sobre la autonomía del método biográfico*. Madrid.: Debate.
- Fraga, C. (2009). El enfoque del método biográfico interpretativo. Estudio de las relaciones de clase y género. Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, pp 1-11, Buenos Aires.
- Gadamer, H.-G. (1991). *Verdad y Método* vol. 1. España. Ediciones Sígueme. Salamanca, España.
- Gubre, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogota: Norma.
- Gudmundsdotir. (2014). The teller, the tale, and the one being told: The narrative nature of the research interview. En: *Consulta sobre el plan de estudios* Vol 26 Num 3, pp 381-388. Obtenido en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03626784.1996.11075463>
- Ley-20.201. (31 de 07 de 2007). Biblioteca del Congreso. Obtenido de www.bcn.cl: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=263059>

- Ley-20.422. (2010). biblioteca del congreso. Obtenido de www.bcn.cl:
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>
- Ley-21.094. (08 de 05 de 2018). Biblioteca del Congreso. Obtenido de www.bcn.cl:
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253>
- Luckmann, P. B. (1995). La construcción social de la Realidad, Buenos Aires Argentina:
Amorrortu Editores
- Lukács, G. (2007). Marx, ontología del ser social. Madrid: Akal.
- Mallimaci, F. &. (2006). Historias de vida y método biográfico en Estrategias de
Investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, M. (2011). Ciencia y Arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Matus, C., Rojas, C y otros (2018). ¿Inclusión con Filtro?: Aprendizajes y Recomendaciones
para la Implementación de la Ley de Inclusión. Centro UC: Estudios de Políticas y
Prácticas de Educación CEPPE Edición 21, pp 1-6
- Miles, M. A. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia donde vamos
hoy? Reino Unido: Perspectivas.
- Ocampo, A. (2016). Experiencias y desafíos sobre educación superior inclusiva. España:
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)
- OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la
Salud. España: Edición propia.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y
plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con
discapacidad. Madrid: CINCA.
- Petterson, H. y. (2014). Del padecimiento a la diversidad, un camino hermenéutico. Revista
Española de Discapacidad, Vol 2 Num 2, pp 6-10.
- Phillip's, B. (1990). Sociología del concepto a la práctica. Ciudad de México: Interamericana.
- PIANE-UC. (2021). Programa de Inclusión. Obtenido de www.inclusion.uc.cl:
<https://inclusion.uc.cl/piane-uc/>
- Pie Balaguer, A. &. (2011). Congreso internacional de Teorías de Educación. Revista
Española de Pedagogía Num 280, pp 21-23
- Pie, A. (2009). De la teoría queer y sus otras formas de pensar la educación, Barcelona:
UOC. Universitat Oberta de Catalunya
- Pino, A. M. (2018). Teoría Queer-CUIR/Crip. Anclajes, vol. 23, Núm 3, pp. 1-9
- Rheume, J. (1999). La aproximación clínica en las Ciencias Humanas. Propositiones Vol
29, pp 122 . 127.
- Riessman, K. (2002). *Narrative AnalThe qualitative researcher's*. California.

- Roberti, E. (2012). *El enfoque biográfico en el análisis social*. Revista colombiana de sociología, 2-4.
- Roberti, E. D. (2012). *Materiales Perspectiva Biografica*. Revista colombiana de sociología, 127-149.
- Rubilar, G, Muñoz, G. (2021). Propuestas Críticas en Trabajo Social, British Journal of Social Work Vol 51 Num 7 pp 2277-2281
- Saludablemente. (10 de 28 de 2021). Ministerio de Salud. Obtenido de www.gob.cl/saludablemente: <https://www.gob.cl/saludablemente/>
- Sanfeliciano, A. (2018). La mente es maravillosa. Obtenido de <https://lamenteesmaravillosa.com/la-teoria-de-las-etapas-vitales-de-erikson/>
- Sautu, R. (2004). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Buenos Aires: Lumière.
- Senadis.(2021). Ley N°20.422. Senadis.gob. Obtenido de https://www.senadis.gob.cl/pag/195/1432/ley_n20422
- Thompson, P. (2000). The voice of the past. Oxford: Oxford. Citado en: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Lander, E, Buenos Aires: Clacso
- UNESCO. (02 de 09 de 2021). [www.unesco.org](http://es.unesco.org). Obtenido de <http://es.unesco.org>: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- Universidad de Chile. (2021). Política de equidad e inclusión estudiantil en la Universidad de Chile. Obtenido de <https://uchile.cl/u150567>
- Valencia, U. (2017). Metodologías de investigación y comunicación académica, Universitat de València Estudi General (UVEG). Obtenido de https://www.uv.es/innopfg/el_mtodo_biografico.html
- Verd, J y Lozares, C (2016). Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas. Madrid: Síntesis.
- Verdugo, M. (2001). Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. IV jornada de investigación de personas con discapacidad (págs. 145-160). España: Amaru.
- Zapata, M. Chan, J García, S. (2012). La Interseccionalidad en Debate. Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en Instituciones de Ed. Superiod (págs. 23-27). Berlin: Misesal.