
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la Región de Tarapacá

Nicole Vilches Vargas^a y Carolina Garcés Estrada^b
Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.

Recibido: 20 de abril 2020 - Revisado: 31 de agosto 2020 - Aceptado: 14 de octubre 2020

RESUMEN

Como consecuencia del sostenido aumento en el ingreso a la educación superior en Chile, esta última enfrenta hoy un gran desafío: la inclusión de los estudiantes que sufren alguna discapacidad física. Como consecuencia de lo anterior, las universidades han debido afrontar la necesidad de generar espacios físicos adecuados y abordar, así, el problema de la exclusión de las personas con algún tipo de discapacidad. Este artículo tiene como fin analizar las experiencias subjetivas de estudiantes con discapacidad física con respecto a la accesibilidad del entorno en instituciones de educación superior públicas y privadas de la Región de Tarapacá. Con una metodología cualitativa y utilizando entrevistas semiestructuradas, los resultados evidencian, por una parte, la existencia de distintas barreras que dificultan el acceso; y por otra parte, episodios significativos experimentados, donde las estrategias utilizadas y los referentes técnicos dificultan la permanencia y progreso de los estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Palabras Clave: Accesibilidad; discapacidad; barreras del entorno; educación superior; educación inclusiva.

[†]Correspondencia: carogarcesestrada@gmail.com (C. Garcés).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-6355-0443> (vilchesvn@gmail.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-3854-3767> (carogarcesestrada@gmail.com).

Accessibility of the environment in higher education, challenges to physical disability in the Tarapacá Region

ABSTRACT

One of the challenges that college education in Chile faces these days, is the inclusion of students with physical disabilities. The sustained growth of students enrolling in Chilean higher education shows the need to create proper physical spaces and deal with the problem of exclusion towards people with disabilities. This article analyzes and reflects on the experiences of students with physical disabilities in relation to the accessibility found in the environment of public and private universities of Tarapacá Region. With a qualitative methodology and using semi-structured interviews, the results show, on the one hand, the existence of different barriers that hinder access; and on the other hand, significant episodes experienced, where the strategies used and the technical references hinder the permanence and progress of students with disabilities in higher education.

Keywords: Accessibility, disability; environmental barriers; higher education; inclusive education.

1. Introducción

En la actualidad, la discapacidad comprende dos visiones que subyacen al mismo concepto, toda vez que no sólo representa una experiencia, sino también es una característica propia de la condición humana que muchos de los modelos teóricos han impulsado como punto de partida el modelo social (Martín y Ripollés, 2008; Pérez y Chhabra, 2019; Seoane, 2011; von Furstenberg-Letelier et al., 2018). De ahí que el modelo social de la discapacidad sea sostenido por la Organización Mundial de la Salud [OMS] en el marco de las Convenciones y Principios de los Derechos Humanos (Fajardo, 2017). En concordancia con ello, la OMS plantea que la discapacidad aborda las deficiencias corporales, las limitaciones para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones para participar en situaciones vitales (2001). Así, las limitaciones de una persona en situación de discapacidad (PeSD) se establecen cuando el ambiente no le proporciona el apoyo necesario para reducir sus limitaciones funcionales (Fondo Nacional de la Discapacidad, 2004).

Resulta necesario señalar que Chile, en el año 2008, ratifica la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2006) y su Protocolo Facultativo, asumiendo la tarea de implementar un modelo de discapacidad centrado en las personas (Servicio Nacional de Discapacidad (SENA-DIS, 2013). Dicha Convención, señala lo siguiente:

Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (p. 18).

Asimismo, en el año 2010 entró en vigencia en nuestro país la Ley N° 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, cuyo objetivo es “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con

discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad” (p. 1). De esta manera, y dejando la condición de salud como único elemento, el país ha asumido como imperativo suprimir aquellas barreras que impiden a las personas con discapacidad encontrarse en plena inclusión e igualdad de oportunidades, y es en este escenario en el cual Chile ha impulsado políticas públicas para la inclusión de PeSD en el sistema escolar. Sin embargo, según la última convención realizada en el año 2016, las observaciones finales del informe dan cuenta de que la educación inclusiva para niños y niñas con discapacidad ha avanzado lentamente, prevaleciendo un modelo de educación especial que prioriza la segregación en establecimientos diferenciados (ONU, 2016).

En primer lugar, y respecto a la educación inclusiva, [Moriña \(2015\)](#) plantea que esta es una conceptualización sobre una nueva forma de entender y atender a la diversidad en su particularidad, ya no sólo en la educación, sino que, también, considerando la discapacidad desde un enfoque holístico, es decir, tanto en las aulas como en la sociedad ([von Furstenberg-Letelier et al., 2018](#)). En la misma línea, la Ley N° 20.422 señala que los establecimientos de enseñanza regular deben implementar innovaciones y adecuaciones curriculares, tanto de infraestructura como de materiales de apoyo, todos ellos necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los diferentes niveles, brindándoles los recursos indispensables para asegurar su permanencia y progreso en el establecimiento. Así, la educación es una responsabilidad del sistema completo, el cual debe satisfacer las necesidades de las personas con discapacidad, modificando el espacio educativo y adecuándolo a las diferencias, para que -de esta manera- no sea el o la estudiante quien deba adaptarse al entorno, sino el entorno el que se acomoda a ellos y ellas.

En el contexto chileno, con la Ley N° 21.091 del año 2018, se establece la educación superior como un derecho, instituyendo como uno de sus principios la inclusión, proponiéndose la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. Sin embargo, según datos estadísticos presentados por el ENDISC ([SENADIS, 2016](#)), del total de jóvenes chilenos que presentan algún tipo de discapacidad, sólo el 8,5% logra ingresar a la educación superior, cifra que se encuentra muy por debajo del 27,5% de la población chilena sin discapacidad que sí lo hace. A pesar del sostenido aumento en estos últimos años del ingreso de las PeSD a la educación superior, la universidad sigue siendo uno de los entornos más excluyentes para la permanencia de estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, las cifras entregadas por el II Estudio Nacional de la Discapacidad en Educación ([SENADIS, 2016](#)), señala que sólo el 9,1% de los jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad da término satisfactorio a la educación superior. Las conclusiones más relevantes de dicho estudio fueron: (a) la población con discapacidad tiene menos años de estudio que la población sin discapacidad; (b) la población con discapacidad en zonas rurales tiene menos años de estudio que la población que habita en zonas urbanas, es decir, la variable geográfica es una barrera del entorno; (c) a medida que aumenta el quintil, aumentan los años de estudio promedio, existiendo siempre un menor número en la población con discapacidad; (d) la población con discapacidad que accede a la educación superior es, considerablemente, menor que la que ingresa a enseñanza básica, incluyendo la educación especial; y (e) en comparación con los niveles inferiores, la educación superior no posee sistemas de financiamiento como apoyos adicionales para estudiantes con discapacidad.

En consecuencia, los datos entregados por el último ENDISC ([SENADIS, 2016](#)) develan una brecha considerable entre los años de estudio de una persona con discapacidad en relación con los de una persona sin discapacidad. Por tanto, es posible señalar que los entornos universitarios a veces facilitan los procesos de participación y aprendizaje de los estudiantes,

pero en otras oportunidades actúan como una barrera contra estos procesos (Moriña, 2015); de hecho, los estudiantes con discapacidades deben enfrentar desafíos y barreras adicionales a los que enfrentan otros estudiantes, por ello la presencia de PeSD en educación superior es notablemente inferior a los demás niveles educacionales.

En términos generales, resulta importante indicar que en la educación superior las políticas institucionales diferenciadas para personas con necesidades educativas especiales [NEE] son escasas, con un número reducido de profesionales capacitados para la implementación de determinadas estrategias. En efecto, estamos frente a una carencia de referentes técnicos en las dependencias de los establecimientos que cumplan con la tarea de eliminar las barreras existentes en el entorno y, en este contexto, la falta de financiamiento y las pocas cifras disponibles revelan que la inclusión es un asunto de desarrollo incipiente en las universidades (Villafañe, Corrales y Soto, 2015). El número limitado de referentes técnicos -tanto en lo pedagógico como en la infraestructura- se transforma en un obstáculo en el día a día de los estudiantes con discapacidad, no sólo durante su proceso de estudio, sino también en su permanencia y/o egreso de la educación superior (SENADIS, 2016). Esto evidencia la desigualdad existente en el ámbito educativo con respecto a las personas que presentan alguna discapacidad, quedando de manifiesto que la inserción de ellas en un establecimiento de educación superior no es en igualdad de oportunidades.

Existen incipientes investigaciones sobre la PeSD en la educación superior que no han podido subvertir la dificultad del fenómeno asociado a un problema netamente individual. En este sentido, y con el objetivo de construir conocimiento que dé cuenta de la compleja realidad vivida por PeSD en educación superior, es necesario recoger las percepciones desde las personas que viven tal situación, con el fin de observar las reformas y acciones que se deben realizar en temas de inclusión, las cuales deben estar relacionadas con las opiniones, valoraciones y percepciones de los estudiantes con discapacidad (Valenzuela-Zambrano, Ramalho, Chacón-López y López-Justicia, 2017).

Por tal motivo, y en relación con los actuales modelos para enfrentar la discapacidad y los avances en materia de inclusión, es necesario conocer la percepción de estudiantes con discapacidad física, a modo de describir y analizar la accesibilidad del entorno de las universidades públicas y privadas de la región, y responder las siguientes preguntas: ¿por qué es importante la inclusión en materia de PeSD en la educación superior?, ¿cuáles son las percepciones de las y los estudiantes con discapacidad sobre la accesibilidad en las universidades?, ¿cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre los referentes técnicos en las instituciones de educación superior?

Para lograr lo propuesto en el párrafo anterior, el presente artículo propone -en primer lugar-un marco teórico-referencial para abordar la discapacidad en contextos universitarios. Luego, presenta la metodología de investigación, junto con los principales resultados del estudio. Finalmente, en la parte de discusión y conclusiones se analizan las condiciones actuales y los desafíos institucionales para la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior.

1. Antecedentes teóricos

1.1 El modelo social como referente para el estudio de la discapacidad en la Educación Superior

El modelo social (Asís, 2013, 2014; Barnes, 1998; Barnes, 2009; Muñoz, 2006; Oliver, 1998; Oliver y Barnes, 2010; Victoria, 2013) aporta una mirada distinta a la intervención que se realiza con las PeSD, centrando la atención del proceso en las barreras del entorno por sobre las

limitaciones físicas, en las cuales se enfocaba el modelo médico. Este modelo conceptualiza la discapacidad como una construcción social y como una relación entre las personas con discapacidad y la sociedad. Por tanto, es la situación la que genera en la persona una discapacidad, ya que la interacción de ella con las barreras del entorno es lo que constituye una situación discapacitante (Broyna, 2006).

El modelo social centra su trabajo en la situación, entendiendo que no es la persona la que está discapacitada, sino que son los espacios, las estructuras y la cultura los que deben ser intervenidos para propiciar la inclusión (Asís, 2013). En este punto, la discapacidad ya no se considera un problema de salud, sino que es la sociedad la que cobra relevancia, instalándose como un actor decisivo en la integración (Oliver, 1998; Oliver y Barnes, 2010). Con este modelo se afirma que el problema de la discapacidad no está en la persona de forma individual, sino que está en la sociedad que lo rechaza o acoge (Muñoz, 2006; Victoria, 2013), por ello centra el enfoque en la idea de que las causas que originan la discapacidad son, en gran medida, sociales.

Es así como el modelo social se aparta de los conceptos previos de discapacidad, comprendiéndola como una construcción social. En suma, es la sociedad quien discapacita a las personas por medio de las principales discapacidades, a saber: la discriminación, el ostracismo social, la dependencia económica, la alta tasa de desempleo, los edificios inaccesibles y la institucionalización (Pérez y Chhabra, 2019). De esta manera, se plantea que una persona con una discapacidad es discapacitada en la medida que la sociedad no acomoda sus necesidades individuales o colectivas en la dinámica social (Barnes, 1998, 2009).

Del mismo modo, se entiende que -bajo el modelo social de discapacidad- las transformaciones de las instituciones de educación superior deben basarse en el contexto y no sólo en la persona, como lo planteaba el modelo médico de discapacidad (Cotán, 2017). Por esta razón, las políticas sociales y las acciones realizadas deben ir orientadas a combatir esta desigualdad. En relación a ello, Asís (2013) explica el modelo social sobre la base de los siguientes postulados: a) el enfoque correcto para abordar la discapacidad, desde un punto de vista normativo, es el de los derechos humanos; b) la discapacidad es, principalmente, una situación particular en la que se encuentran o pueden encontrarse las personas, y no un rasgo individual que las caracterice; c) la discapacidad tiene, en la mayoría de los casos, un origen social, por lo que las medidas destinadas a satisfacer los derechos de las personas con discapacidad deben tener como principal destinataria a la sociedad en general; y d) la política normativa, en el ámbito de los derechos de las personas en situación de discapacidad, debe moverse en el plano de la igualdad y la no discriminación y, dentro de éste, en el ámbito de la generalización de los derechos.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2016), se desprende que la discapacidad es el resultado de la interacción entre la condición y las barreras del entorno, de forma tal que surge la necesidad de hacer coincidir los valores del modelo social con el sustento de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, se ha propiciado un cambio en el paradigma que permite enfrentar las problemáticas de las PeSD de una manera distinta, según la cual la respuesta desde las políticas públicas debe ser pensada y elaborada con respeto hacia los valores que sustentan los derechos humanos (Sandoval, Simón y Márquez, 2018).

En Chile, La Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020 (SENADIS, 2013), como parte de nuestra normativa vigente en el tema, definió que “el limitado acceso a la educación, particularmente en el nivel inicial y en la educación superior, sumado a la necesidad de mejorar las respuestas educativas que reciben los estudiantes con discapacidad en la modalidad de educación especial, son factores que intervienen

decisivamente en los procesos de exclusión social que viven las personas con discapacidad” (p. 27). En este contexto, se establecieron los siguientes lineamientos: (a) incluir a las personas con discapacidad en el sistema general de educación, en todos los niveles y modalidades, velando por la permanencia y egreso del sistema; y (b) proveer servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas necesarias para fomentar, de acuerdo a la normativa vigente, un aprendizaje de calidad para niños, niñas y adolescentes con NEE asociadas a un déficit o a una discapacidad.

1.2 Parámetros de accesibilidad en Chile

En el ámbito latinoamericano, Chile fue el primer país de la región en recoger estadísticas que reflejaran la situación de las personas con discapacidad. Es así como en el año 2010, junto a la promulgación de la Ley N° 20.422 que establece las normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y la creación de SENADIS, se incorpora la accesibilidad como elemento fundamental que debe implementarse en las ciudades y entornos públicos del país, la que se define en su artículo 3 como:

“La condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible” (p. 2).

Posteriormente, con la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020, bajo el Plan de Acción de la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad (SENADIS, 2013), se congregan las políticas públicas de todos los sectores, y se materializa así el compromiso del Estado con las personas con discapacidad, focalizando sus ejes de trabajo en salud, empleo, educación, vivienda y cultura, entre otros. De esta manera, la accesibilidad busca promover el desarrollo de espacios que puedan ser usados por cualquier persona, orientados al diseño de soluciones relacionadas con la construcción y la fabricación de referentes técnicos que logren satisfacer las exigencias de todas las personas, sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados. En efecto, el artículo 6 de la Ley N° 20.422 se refiere a ella en los siguientes términos: “elementos o implementos requeridos por una persona con discapacidad para prevenir la progresión de la misma, mejorar o recuperar su funcionalidad, o desarrollar una vida independiente” (p. 3).

Por su parte, la *Corporación Ciudad Accesible de Chile (2010)* hace alusión a siete principios básicos que apuntan al diseño que debiesen tener los referentes técnicos para ser accesibles a todo público. Con ello se busca crear productos y entornos que permitan a las PeSD poder acceder con facilidad y autonomía a distintos espacios, tal como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 1*Principios básicos de accesibilidad.*

Igualdad de uso	El diseño debe ser fácil de usar y adecuado para todas las personas, independiente de sus capacidades y habilidades.
Flexibilidad	El diseño se acomoda a una amplia gama y variedad de capacidades individuales. Acomoda alternativas de uso para diestros y zurdos.
Uso simple y funcional	El diseño debe ser fácil de entender, independiente de la experiencia, conocimientos, habilidades o nivel de concentración del usuario. Elimina complejidades innecesarias. El diseño es simple en cuanto a instrucciones e intuitivo con respecto a su uso.
Información comprensible	El diseño debe ser capaz de intercambiar información con el usuario, independiente de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del mismo. Utiliza distintas formas de información (gráfica, verbal, táctil). Proporciona el contraste adecuado entre la información y sus alrededores (uso del color), y dispositivos o ayudas técnicas para personas con limitaciones sensoriales.
Tolerancia al error	El diseño reduce al mínimo los peligros y consecuencias adversas de acciones accidentales o involuntarias. Dispone los elementos de manera tal que se reduzcan las posibilidades de riesgos y errores (proteger, aislar o eliminar aquello que sea un potencial riesgo). Minimiza las posibilidades de realizar actos inconscientes que impliquen riesgos.
Bajo esfuerzo físico	El diseño debe poder ser usado eficazmente y con el mínimo esfuerzo posible. Permite al usuario mantener una posición neutral del cuerpo mientras utiliza el elemento. Minimiza las acciones repetitivas y el esfuerzo físico sostenido.
Dimensiones apropiadas	Los tamaños y espacios deben ser apropiados para el alcance, manipulación y uso por parte del usuario, independiente de su tamaño, posición o movilidad. Otorga una línea clara de visión y alcance hacia los elementos para quienes están de pie o sentados. Adapta opciones para tomar elementos con las manos de mayor o menor fuerza y tamaño.

Fuente: Elaboración propia con información del [Manual de Accesibilidad Universal \(2010\)](#).

Esta base responde a las diversas barreras que se le pueden presentar a las PeSD al momento de interactuar con un determinado espacio, producto, servicio, etc. La construcción de entornos o referentes técnicos con estos principios brinda igualdad de oportunidades, tanto a personas sin discapacidad, como a personas con discapacidad física, sensorial, mental, intelectual, psíquica o multidéficit. El diseño cumple con la condición que deben tener los entornos y referentes técnicos para ser comprensibles, utilizables y practicables por toda persona.

Es relevante señalar que, al no tener un diseño accesible en entornos y/o referentes técnicos, la cadena de accesibilidad puede romperse. La Ley N° 20.422 en su artículo 28 define este concepto como el “conjunto dinámico y secuencial de actividades asociadas al quehacer de las personas, realizadas en distintos ámbitos. Refiere a la capacidad de aproximarse, acceder, usar y salir de todo espacio o recinto con autonomía, facilidad y seguridad” (p. 10). La cadena de accesibilidad puede verse afectada de distintas formas y, por tal motivo, debe abordarse en la sociedad de forma completa, ya que las dimensiones inapropiadas, la accesibilidad sectorizada, la ubicación inadecuada de los referentes técnicos -entre otros factores- generan barreras del entorno que quiebran la cadena de accesibilidad.

Por consiguiente, las barreras del entorno (Borland y James, 2010; Martínez, 2010) se definen como aquellos impedimentos u obstáculos físicos que limitan o impiden la libertad de movimientos y autonomía de las personas, y se pueden agrupar en cuatro dimensiones:

1. Barreras urbanísticas: Aquellas que se encuentran en las vías y espacios de uso público.
2. Barreras arquitectónicas: Aquellas que se encuentran en el acceso e interior de los edificios públicos o privados.
3. Barreras en el transporte: Aquellas que se encuentran en los medios de transporte terrestre, aéreo y marítimo.
4. Barreras de comunicación: Todo impedimento para la expresión y la recepción de mensajes a través de los medios de comunicación o en el uso de los medios técnicos disponibles.

La clasificación develela distintas áreas en las que se presentan barreras del entorno, es por ello que la accesibilidad debe implementarse de forma holística y no de modo sectorizado. A modo de ejemplo, solucionar las barreras urbanísticas y no las arquitectónicas se traduciría en que las PeSD no verán impedida su autonomía en el espacio público, sin embargo, al interactuar en recintos públicos y/o privados, su independencia se dificultará o se impedirá cuando las personas ingresen y encuentren barreras arquitectónicas. Este ejemplo no sólo refleja la pérdida de autonomía, sino también el momento en que la cadena de accesibilidad se rompe para las PeSD.

1.3 La discapacidad en contextos universitarios

Al ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, Chile se comprometió a que las PeSD tuvieran acceso general a la educación superior, a la formación profesional, a la educación para adultos y al aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2017). Respecto a la educación superior, el artículo 39 de la Ley N° 20.422 señala lo siguiente: “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” (p. 14).

En esta misma perspectiva, el modelo de educación inclusiva destaca cuatro ideas que explican su sentido con respecto a la educación: (a) inclusión como un derecho humano; (b) inclusión como la vía para garantizar la equidad de la educación; (c) el derecho humano que tiene cualquier persona a ser educada junto a sus iguales; y (d) la necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión (Moriña, 2004). Por ende, la educación inclusiva con perspectiva de derechos humanos tiene implícita la idea de que todas las personas tienen derecho a ser educadas juntas, a no ser discriminadas ni segregadas por diferencias individuales. Por lo tanto, la educación inclusiva requiere el compromiso e implicación de toda la comunidad, y la tarea de garantizar esta educación justa y equitativa le corresponde no sólo a los establecimientos educacionales, sino también a toda la sociedad. Asimismo, López (2011) sostiene que la educación inclusiva es un proceso que obliga aprender a vivir con las diferencias de las personas; es un asunto, por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia.

A pesar de lo señalado por el nuevo modelo de educación inclusiva, en Chile la población en situación de discapacidad -en cualquiera de sus formas- estudia una menor cantidad de años en comparación a quienes no presentan algún grado de discapacidad. De hecho, el porcentaje de población en situación de discapacidad que no completa los estudios básicos sigue

siendo alarmante, toda vez que el 30,9% de la población adulta, mayor de 18 años de edad, no tiene la educación básica completa, o bien no tiene educación formal (SENADIS, 2016).

En efecto, la insuficiencia de las políticas públicas -sumada a la falta de voluntad, decisión y financiamiento para la implementación de políticas en las instituciones de educación superior- evidencia los obstáculos para el ingreso y la permanencia de las y los estudiantes con discapacidad en la universidad, y la arbitrariedad de las instituciones al implementar innovaciones y adecuaciones curriculares (Fajardo, 2017). El seguimiento y evaluación del cumplimiento de las normativas no es claro, lo que contribuye a la reproducción de las dinámicas excluyentes y al incumplimiento por parte del Estado de su función planificadora y reguladora, lo que repercute en los diversos sectores sociales. Particularmente se ve afectada la protección del derecho a la educación superior de las PeSD, puesto que aquellas inacciones en el acceso y permanencia de los/las estudiantes con discapacidad son barreras del entorno.

A su vez, existen otras variables que pueden influir en el acceso y permanencia de las PeSD en educación superior. Martínez (2010) hace alusión a tres factores: factores personales, que dicen relación con el tipo de discapacidad y la capacidad de autodeterminación; factores familiares, en los que se visualiza a la familia como agente básico del desarrollo de la persona; y factores contextuales, en los cuales las variables físicas y las relaciones sociales inciden en el proceso universitario.

En la misma línea, Borland y James (2010) las clasifican como barreras tangibles e intangibles. Las primeras, contemplan barreras arquitectónicas (obstáculos físicos que restringen el acceso o movilización a un entorno), pedagógicas (obstáculos en el acceso al currículo) y comunicacionales (restricciones que impiden o dificultan el correcto entendimiento con los demás). Las segundas, se refieren a las barreras actitudinales, entendiendo por ellas a aquellas que responden a actitudes poco favorables para la inclusión, como por ejemplo prejuicios, discriminación, ideas, puntos de vista y expectativas que tienen las personas sobre las PeSD. Gitlow (2001) indica que las barreras actitudinales son las de mayor relevancia, puesto que no sólo sería una barrera previa que podría influir en otras, sino además sería considerada una de las más complejas de cambiar, ya que se encuentran arraigadas culturalmente.

Estas discriminaciones, puntos de vista y expectativas que tiene la sociedad sobre las PeSD, puede considerarse como parte de un contexto de violencia simbólica. En este sentido, Bordieu y Passeron (1979) instalan esta idea y la definen como la relación de poder existente entre un “dominante” y un “dominado”, en la cual el dominante ejerce violencia de forma indirecta sobre el dominado, violencia que jamás es de tipo física de allí que se le denomine “simbólica”. En esta relación, la persona sobre quien se ejerce la violencia no está consciente de que es agredida, toda vez que entiende esta desigualdad como una situación normal, naturalizándola y reproduciéndola en el día a día.

2. Metodología

Se realizó una investigación exploratoria-descriptiva que recogió las experiencias de estudiantes con discapacidad física, respecto a la accesibilidad del entorno de las universidades públicas y privadas de la ciudad de Iquique, durante el año 2018. Para ello se utilizó una metodología cualitativa, dado que se buscaba comprender lo que las propias personas pensaban y qué significados le daban a sus perspectivas en el asunto que se propuso investigar (Valles, 2007). Se buscó una aproximación más global para, así, conocer las experiencias de los estudiantes, indagando en sus percepciones con relación a un tema en particular, su subjetividad, así como la situación que afecta a las personas (Flick, 2004).

La técnica de producción de información fue la entrevista semiestructurada. A través de un guión de entrevista con preguntas abiertas semi-dirigidas, se buscó tener acceso a las interpretaciones, percepciones y profundizar en ideas relevantes para esta investigación, volviéndose una alternativa de preguntas directivas y no directivas (Beiras, Cantera y Casanueva, 2017). Para la selección de las personas a entrevistar, se definió una muestra intencional (Ruiz Olabuenaga, 2009), basada en criterios que se consideran altamente convenientes. Ahora bien, de acuerdo a los objetivos de investigación, se definió como criterio de tipicidad del sujeto de investigación a estudiantes con discapacidad física de las universidades públicas y privadas de la ciudad de Iquique, que hubieren cursado al menos un semestre¹. La selección de las personas entrevistadas se realizó bajo la estrategia de bola de nieve, es decir, los mismos estudiantes o compañeros entregaron los contactos de otros estudiantes con discapacidad física. En la investigación, se consideró el criterio de voluntariedad, permitiendo que el estudiante pudiera entregar información y participar del proceso sin ninguna obligación. Se realizó una entrevista a cada estudiante, las que fueron grabadas en audio, previo consentimiento informado para formar parte de la investigación. Durante todo el proceso de la entrevista, se les informó que en el caso de no querer continuar adelante una vez iniciada, sus datos no serían tenidos en cuenta para el análisis, pasando a ser destruidos y no publicados (Moriña y Cotán, 2017).

Dada nuestra vinculación con la Universidad Arturo Prat, la investigación que se presenta corresponde a un estudio de caso en el extremo norte de Chile. El colectivo de estudio se conformó con la participación de 8 estudiantes (6 mujeres y 2 hombres) en un rango de edad de 21 a 31 años, pertenecientes al contexto geográfico de la Región de Tarapacá. Todas las personas entrevistadas residen en la ciudad de Iquique y se encuentran estudiando en alguna universidad de la ciudad (Universidad Arturo Prat, Universidad de Tarapacá, Universidad Santo Tomás e INACAP). Entre las discapacidades se encuentran: lesión medular completa, pie equino, diplejía espástica, lesión cervical 6 y 7, paraplejía espástica, atrofia espinal tipo 2, polineuropatía periférica y hemiplejía leve.

El análisis se realizó sobre la interpretación de las experiencias subjetivas de acuerdo con el marco teórico, y se relevaron las significaciones de los y las estudiantes sobre sus propias experiencias (Ruiz Olabuenaga, 2009). Se elaboró una malla temática de categorías emergentes, buscando los significados sociales y explicitando de manera teórica-conceptual los hechos. Las categorías de análisis fueron: las barreras del entorno, episodios significativos presentados por los estudiantes y referentes técnicos de accesibilidad que se debiesen implementar en las universidades. Por último, se elaboró un análisis intenso final de acuerdo al marco teórico sobre las significaciones de las personas sobre sus propias experiencias (Valles, 2007).

3. Resultados

3.1 Las barreras del entorno en la Educación Superior

Al ingresar a una universidad, una PeSD debe considerar, además de factores de prestigio social, de oportunidad de desarrollo, de posibilidades económicas, entre otros factores (Martínez, 2010), por ejemplo, ver las instalaciones de la casa de estudios, distinguir si el establecimiento está equipado de manera accesible o si esas instalaciones son cómodas y fáciles de utilizar. Estudiar en un entorno con falta de accesibilidad propende a la aparición de barreras durante el proceso académico para una persona en situación de discapacidad.

1. Esto se debe a que, de acuerdo a los objetivos de la investigación, es necesario que los estudiantes hayan estado un tiempo en la universidad, de modo que cuenten sus experiencias en cuanto a la problemática planteada.

En efecto, los estudiantes entrevistados hacen referencia a dos factores: preferencias académicas y accesibilidad de la universidad. No obstante, sostienen que los establecimientos de educación superior debiesen ser de mucho más fácil acceso - primera barrera- (Moriña y Cotán, 2017). Así, la persona que decida estudiar en dicho establecimiento lo hará por una preferencia exclusivamente académica, sin la necesidad de considerar qué universidad se acomoda más a su discapacidad (Martínez, 2010). Este planteamiento se encuentra alejado de la realidad actual de las universidades:

“Para mí lo más fácil y lo más cómodo era andar en la Santo Tomás. Yo antes hice una inspección, fui a visitar sí, como lo que más me acomodó a mí era la Santo Tomás” (E6).

De igual forma, se destaca que el grado de dificultad al interactuar con las barreras del entorno depende, en gran medida, del tipo de discapacidad de cada estudiante (Martínez, 2010). Es decir, se les dificulta más la inserción a aquellos que se movilizan en sillas de ruedas, en lugar de aquellos que lo hacen sin la necesidad de algún referente técnico que le permitiese reducir sus limitaciones funcionales.

En la misma línea, la barrera tangible más recurrente en el discurso de los estudiantes es la de tipo arquitectónica, relacionada con la infraestructura. La falla en un referente técnico -como el ascensor- corta la cadena de accesibilidad e impide asistir a clases. Los estudiantes que se movilizan en sillas de ruedas deben solicitar ayuda y/o asistencia a los compañeros para subir o bajar en brazos desde los pisos superiores. Aquellos que usan muletas o bastón muchas veces pueden subir y/o bajar por las escaleras con el uso de sus referentes técnicos, pero son los compañeros quienes deben cargar sus pertenencias.

“Tenía clases en el cuarto piso, llegaba cansada, transpirada, chascona. ¿Qué parecía? Entonces con el frío del invierno, en esa época usaba otro bastón y con la humedad te resbalas y te caes. Yo decía: gajes del oficio y seguía” (E7).

Esta barrera tangible refleja una vulneración de derechos para los estudiantes con discapacidad, puesto que, si la educación superior se determina como un derecho, entonces se insta a que los establecimientos deben implementar aquellas adecuaciones que permitan y faciliten a las PeSD su acceso, permanencia y progreso en la institución. En la actualidad, las universidades deben asegurar el acceso general a la educación superior, de modo que el/la estudiante con discapacidad que ingrese al establecimiento pueda cursar sus estudios en igualdad de condiciones con respecto a los demás (MINEDUC, 2017). Sin embargo, los establecimientos de educación superior no están velando por una educación inclusiva, ya que, al presentarse la barrera, no existe una respuesta apropiada frente a la diversidad de características y de necesidades de los estudiantes con discapacidad (Moriña y Morgado, 2016).

El equipamiento y funcionamiento de los dispositivos en infraestructura en la educación superior, deben ser vistos como referente técnico necesario que permita reducir las limitaciones funcionales de una PeSD, pues es lo que favorece su completa autonomía dentro de la universidad. Tener que depender de un tercero para adaptarse a la situación espacial se contraponen a uno de los objetivos de la accesibilidad: la obtención de autonomía mediante la implementación de entornos, procesos, productos, bienes y servicios asequibles.

La Ley N° 20.422 sostiene que, para existir igualdad de oportunidades, deben adoptarse medidas de acción que eviten o compensen la desventaja de una persona en situación de discapacidad. Esta situación no se genera en establecimientos de educación superior, puesto que la accesibilidad en las instituciones no ha cambiado desde que los estudiantes iniciaron sus estudios, cuestión que no hace más que confirmar que la desigualdad se mantiene de manera naturalizada. Si bien se expresa que, por ejemplo, las fallas en los referentes técnicos han dis-

minuido, aún no existe un plan de trabajo que solucione el problema en caso de presentarse desperfectos en ellos, lo que demuestra inactividad por parte de los establecimientos respecto de garantizar la inclusión, siendo la universidad quien perpetúa un modelo discapacitante (Broyna, 2006; Ocampo, 2018).

También se manifiesta que el ingreso independiente a estos entornos se dificulta por la existencia de otras barreras tangibles como, por ejemplo, la escasez de rampas, y esta es la razón por la que la autonomía de los estudiantes se dificulta en el momento en que se enfrentan a este tipo de barreras del entorno en su trayecto. En el modelo social (Asís, 2013, 2014; Barnes, 1998; Barnes, 2009; Broyna, 2006; Muñoz, 2006; Oliver, 1998; Oliver y Barnes, 2010; Victoria, 2013) se expone que la discapacidad debe ser abordada holísticamente y relacionada a la accesibilidad, porque si ésta no se presenta en forma completa, entonces se rompe la cadena de accesibilidad.

Es relevante señalar que, si bien la inexistencia de rampas en algunos sectores genera una barrera del entorno, el tenerlas y que no cumplan con las medidas necesarias al ser implementadas, también generan a su vez una barrera. De este modo, si los referentes técnicos no cumplen las medidas mínimas y/o máximas al ser instaladas, pueden obstaculizar el trayecto de la persona e incluso exponerla a un riesgo:

“Yo nunca he podido, nunca en mi vida he podido entrar a la biblioteca sola. Las rampas, están muy mal hechas. De hecho, si yo bajo sola me caigo de boca. Están en un grado que no existe para la silla de ruedas; las dos rampas que están en la universidad, en la biblioteca. Y lo otro, tienen como una especie de cemento que ni siquiera sirve para afirmarse” (E1).

Según lo indicado por Ciudad Accesible (2010), para seguridad del usuario, y especialmente cuando la longitud de la rampa supera 1 metro, ésta debe ser implementada con pasamanos continuos en todo el recorrido, sin excepción, ya que los estudiantes en sillas de ruedas presentan dos barreras tangibles conocidas: rampa muy inclinada y pasamanos inaccesible. Ahora bien, el acceso también presenta una barrera cuando la persona con situación de discapacidad se ve en la necesidad de un tercero para ingresar y salir del entorno, cortando de esta forma la cadena de accesibilidad del/la estudiante con discapacidad, e impidiendo su autonomía para desplazarse en un espacio determinado.

Frente a la utilidad de los referentes técnicos implementados en los establecimientos de educación superior, existió una diversidad de discursos. Algunos perciben de forma positiva estas implementaciones, señalando que han contado con facilidad y comodidad para moverse dentro de la universidad. Otros expresan que las innovaciones no han sido exitosas en su totalidad, explicando que la accesibilidad debe incorporarse de forma completa y no sólo en algunos sectores, agregando que no les han sido útiles y las advierten como medidas inadecuadas e implementación sectorizada:

“En la universidad hicieron un kiosquito, un lugar para sacar fotocopias. Hicieron dos ventanas, una alta donde están los computadores y una más pequeña que supuestamente es para que las personas en situación de discapacidad puedan acceder, pero no me sirve. Porque si yo quiero sacar un archivo en un computador, el computador está por el lado alto. Entonces no me sirve, así que tengo que pedirle a mi compañera “puedes entrar a mi correo y sacar el archivo, por favor” (E6).

Tabla 2*Barreras del entorno dentro de los establecimientos.*

Barreras arquitectónicas	<i>Dificultad en el acceso a la Institución de Educación Superior por la escasez de rampas Mal funcionamiento de los ascensores Pavimentos en mal estado Al interior, rampas con pendientes muy pronunciadas y ausencia de pasamanos</i>
Barreras de comunicación	<i>Visitas previas a la institución antes de matricularse Sectorización de las mejoras, no se realizan de manera integral</i>

Fuente: Elaboración propia.

Se develan distintas barreras arquitectónicas y de comunicación, lo que dificulta el adecuado tránsito de los estudiantes con discapacidad, obstaculizando su plena autonomía en detrimento de una educación inclusiva en los establecimientos de educación superior. Ello se traduce en una invisibilización permanente por parte de las universidades hacia las necesidades específicas de las y los estudiantes en situación de discapacidad, como una muestra clara de violencia simbólica hacia ellos.

3.2 Episodios significativos y su impacto en la vida universitaria

Respecto a la vida universitaria, [Martínez \(2010\)](#) señala que existe una dinámica que es compleja en la educación superior, ya que la universidad demanda una cantidad considerable de tiempo y energía a los estudiantes, lo que se traduce en que estos deben lograr encontrar un equilibrio entre su vida personal y la vida académica. Si al estudio se le agrega el factor de la discapacidad, existe entonces una fuente de estrés aún mayor en educación superior. La persona no sólo debe centrarse en su vida personal, sus estudios y su socialización, sino que también debe hacer frente a un entorno que le resulta inaccesible.

El estrés que genera la universidad en un o una estudiante sin discapacidad es algo que trasciende su vida y ello permite elaborar una idea opuesta en cuanto a lo complejo que resulta compatibilizar la vida universitaria con una discapacidad. Como ya se ha señalado, los episodios que una PeSD pueda vivenciar durante su proceso de formación superior se verán influenciados y condicionados por su discapacidad, lo que se acrecentará por la existencia de barreras del entorno presentes en su cotidianidad. Estos episodios problemáticos y significativos deberán ser solucionados de forma creativa por el/la estudiante, lo que los/las lleva a la elaboración de distintas estrategias a modo de sobrellevar su discapacidad en un entorno educacional hostil. En la siguiente tabla se presentan una serie de episodios y las estrategias utilizada por cada estudiante:

Tabla 3*Episodio significativo y estrategia utilizada.*

Episodio significativo	Estrategia implementada
El ascensor dejó de funcionar cuando los estudiantes en silla de ruedas se encontraban en los pisos superiores, los técnicos no aparecieron. Quedarse atrapada en un ascensor cuando iba a clases.	Solicitar ayuda a los compañeros para bajar o subir en brazos o en la silla de ruedas. Esperar la llegada de un familiar a la universidad para ayudarlo. Apretar el botón de ayuda. Su curso dio aviso, los guardias no llegaron. El ascensor funcionó después de 20 minutos.
Las clases eran en pisos elevados, no existía ascensor en el departamento o éste se encontraba con problemas. La universidad ignoró la demanda de los estudiantes.	Subir las escaleras con muletas. Dejar de asistir a las clases y solicitar a los compañeros las materias.
La universidad hizo un simulacro; evacúan todos menos la estudiante. No tienen plan de emergencia para personas en silla de ruedas en los pisos superiores.	Quedarse en la sala sin hacer nada. Hizo saber la situación a su Jefa de Carrera sin respuesta alguna.
No poder utilizar mesas en clases, ya que ellas no son accesibles para sillas de ruedas.	Llevar una tabla y utilizarla como mesa.
La distancia entre las salas en las que tiene clases y el baño accesible.	Lo hizo saber a varias personas, pero no hay respuesta.

Fuente: Elaboración propia.

Se menciona la existencia de episodios significativos que tienen relación con las barreras del entorno que pueden garantizar la movilidad de los estudiantes al interior de los establecimientos de educación superior o, por el contrario, pueden representar una barrera que corta la cadena de accesibilidad, dejando a la persona sin la posibilidad de desenvolverse con autonomía. Esta situación profundiza las brechas y lo construido en el modelo social (Asís, 2013, 2014; Barnes, 1998; Brogna, 2006; Muñoz, 2006; Oliver, 1998; Oliver y Barnes, 2010; Victoria, 2013), en el cual es la universidad y su infraestructura la que impide a la persona desarrollar sus actividades con normalidad y autonomía:

“Todos los departamentos tienes más de un piso. Entonces, el saber que ya no funciona (el ascensor) es saber que: o no vas a poder ir, o vas a tener que esperar que cambien la sala, o que te tengan que levantar, en casos extremos” (E2).

Asimismo, se expresan distintas emociones, entre las cuales se encuentran la rabia, la impotencia, la frustración, la pena, la inseguridad y la vulneración. Señalan que, bajo estas situaciones, se ven en la obligación de acudir a otras personas, lo que implica disponer del tiempo de una o un tercero para sortear las barreras del entorno, esto es, esperar a que lleguen los técnicos o bien solicitar ayuda a sus compañeros y compañeras. El no sentirse un ser independiente dentro de la universidad donde se estudia, a causa de las barreras mencionadas, genera frustración e impotencia:

“No podía llegar y ser un estudiante más, porque tenía que andar con miles de personas para poder estudiar” (E1).

Esta situación se contrapone con el deber de las universidades, cual es, asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades (Ley N° 20.422), lo que evidencia un escaso interés, tanto por parte de ellas como por la comunidad universitaria, en trabajar y adaptarse a las necesidades de los estudiantes que presentan alguna discapacidad.

Se evidencia, además, que los académicos no informan sobre las problemáticas que los estudiantes experimentan, invisibilizando sus necesidades y, en cierto sentido, vulnerando su derecho a la educación.

“Sentí mis derechos vulnerados, más encima es profesor de la cátedra de derecho procesal. Me sentía pésimo, me ponía a llorar. Te enseñan una cosa pero después aplican otra” (E7).

De esta situación se deduce que la comunidad universitaria no posee planes de trabajos que aborden las problemáticas de esta población. La necesidad de una accesibilidad a las políticas universitarias, al espacio público y hasta el propio cuerpo, son algunas de las demandas de los y las estudiantes con discapacidad en la región que tensionan las relaciones y a la misma institución.

Para que la educación se pueda considerar inclusiva, debe existir un trabajo por parte de todos los estamentos universitarios (Moriña y Morgado, 2016), quienes deben velar y trabajar para garantizar la educación a los estudiantes, promoviendo respuestas apropiadas a las necesidades de estos. Cabe mencionar que, si bien existen respuestas formales por parte de algunas universidades y sus autoridades respecto a las barreras levantadas por el alumnado, dichas respuestas no resultan positivas:

“El decano siempre se portó bien. Siempre enviaba los correos, pero siempre le decían que no les podemos cambiar sala” (E3).

No es posible afirmar que una organización trabaje la inclusión (Moriña y Morgado, 2016) si, tanto su Dirección como algunos miembros de su equipo docente, manifiestan indiferencia al ignorar las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Otra barrera tangible que se destaca, es la escasez de referentes técnicos de accesibilidad al interior de los establecimientos de educación superior:

“Yo no uso mesa, o sea yo llevo como un pedazo de tabla y ahí escribo, nunca he usado mesas de la universidad por ejemplo, qué es más como que yo me la arreglo que esté la opción ahí” (E2).

Este episodio muestra una barrera estructural que no vela por una educación inclusiva (López 2011; Moriña y Morgado, 2016). La situación, además, refleja una barrera intangible al develar la inacción de la universidad al hacer caso omiso a la problemática, permitiendo que ésta se mantenga en el tiempo.

Se observa un inconveniente constante en los servicios higiénicos. El factor “tiempo” juega en contra de los estudiantes en situación de discapacidad, debido a que el trayecto desde algún punto del establecimiento hasta el baño impedirá que puedan generar su vida universitaria de forma óptima y plena (Martínez, 2010):

“Me quitan los tiempos del break, estos quince minutos que dan. Entonces, a veces, supongamos que para ir al baño, de esos quince minutos me demoro veinticinco y pierdo parte de la clase” (E1).

Entonces, además de tener que invertir minutos adicionales al largo trayecto que le toma, la PeSD también percibe algún grado de tensión en su situación académica:

“Eso me aflige mucho. Casi tengo que aguantarme así, mucho, de verdad, porque es muy larga la distancia desde la sala en que hago clases hasta el baño que tengo que ir” (E1).

Los episodios señalados anteriormente evidencian que no se está apostando por una educación inclusiva, puesto que no se atiende la diversidad en las universidades (López 2011; Moriña, 2015) y se vulnera el derecho a los servicios básicos que puedan responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. La escasez de referentes técnicos para las PeSD en los establecimientos de educación superior, revelan que la convivencia entre personas con y sin discapacidad no se establece en igualdad de oportunidades, impidiendo una educación que los incluya a todos de manera justa y equitativa.

Ante estas situaciones que los y las estudiantes enfrentan en su día a día, emergen los discursos que interpelan el reconocimiento de derechos e inclusión, surgiendo de una vulnerabilidad entendida desde una violencia simbólica ejercida por la institucionalidad. Lo anterior, como sabemos, se contrapone al marco legal chileno, toda vez que la Ley N° 20.422 establece la regulación sobre la igualdad de oportunidades y la inclusión social de las personas con discapacidad. En ella se define el acceso universal como la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos e instrumentos, herramientas y dispositivos, en general.

En consecuencia, se incorporan PeSD en los establecimientos de educación superior, pero no se regula ni se implementan las medidas necesarias para que ellas puedan estudiar en igualdad de condiciones, sin considerar que la normativa nacional establece que las universidades tienen que generar estos cambios. La educación inclusiva no se traduce simplemente en juntar en un mismo espacio físico a dos personas (donde una de ellas es PeSD), sino que además requiere un profundo cambio de visión en el que se vea al o la estudiante en situación de discapacidad como sujeto de derechos (López, 2011). Los obstáculos que presentan los estudiantes en su vida universitaria se producen justamente por la carencia de un diseño accesible en los establecimientos de educación superior, sumado al hecho de que la universidad, sus directivos y docentes no responden a las necesidades levantadas por sus estudiantes con discapacidad, ignorando el reconocimiento de barreras intangibles.

En cierto sentido, los estudiantes con discapacidad experimentan en su vida cotidiana universitaria una violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1979), en la cual se han normalizado, por medio de la imposición, todas las irregularidades de las que son víctimas en su situación académica. Si bien se está consciente de las vulneraciones, han sido ellos quienes han tenido que crear sus propias estrategias para sortear las barreras y permanecer en el establecimiento educacional. Esta situación que se contrapone a lo planteado por Moriña (2015; 2016) y López (2011) sobre una educación inclusiva, así como también a lo teorizado por Asís (2013, 2014), Barnes, (1998), Barnes (2009), Brogna (2006), Muñoz (2006) y Oliver (1998) al abordar la discapacidad de forma holística, sin obligar a la persona a solventar las problemáticas que se presentan.

Otro ejemplo de esta violencia simbólica, se encuentra en el hecho de que las universidades no cuentan con planes de trabajo que considere a las PeSD en situaciones de emergencia:

“A veces me da miedo cuando hay temblores y esas cosas, porque nadie sabe cómo actuar. Una vez hubo un temblor y todos salieron y yo me quedé ahí en la sala mirando nomás como salían, hasta los profesores” (E6).

Esto constituiría una situación de violencia hacia las PeSD, toda vez que la normativa nacional emplaza a los establecimientos educacionales a tomar todas las medidas para adecuarse a esta realidad, mas ellas no lo cumplen y terminan por no considerar la situación descrita. En definitiva, estaríamos frente a una relación de poder por parte de las instituciones de educación superior, pues omiten la demanda de los estudiantes con discapacidad -al parecer porque se trataría solamente de una minoría-, lo que conlleva un escenario de inacción que se termina por transformar en una barrera atentatoria contra la seguridad del estudiantado con discapacidad y que, además, vulnera sus derechos.

En consecuencia, se reconoce -por una parte- que, en las instituciones de educación superior, la implementación de los requerimientos mínimos para incluir en sus dependencias a una PeSD es débil. Junto con ello, se asume que son los propios estudiantes, sus familiares o sus compañeros quienes resuelvan, en muchas ocasiones, las dificultades que estos enfrentan. Los episodios manifestados no sólo señalan la dificultad que significa movilizarse en un espacio inaccesible, sino también la vulneración de derechos y el retraso en abordar la discapacidad por aquellos que componen la comunidad universitaria.

3.3 Referentes técnicos necesarios dentro de las universidades

Como se ha mencionado, la Ley N° 20.422 regula la implementación de innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y materiales de apoyo para las PeSD por parte de los establecimientos educacionales y, frente a esto, existen estudios acerca de la percepción de los estudiantes con discapacidad respecto a las prácticas de inclusión adoptadas en educación superior (Salazar, Valdés, Sanhueza y Ross, 2013; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas, 2013):

“La universidad debería ser más accesible de hecho es una obligación” (E7).

Pese a la necesidad de incorporar políticas y programas de apoyo en educación superior, los resultados develan la irregularidad que presentan las instituciones para proporcionar un apoyo idóneo a los estudiantes con discapacidad. De esta manera, los establecimientos de educación superior implementan medidas inclusivas, pero no velan para que ellas se realicen de forma óptima:

“Subí dos semanas con muleta a un segundo piso y me cansó extremadamente. Me dolían tanto las manos por tener que subir escaleras, porque tienes que cargar todo tu cuerpo en tus hombros y en tus manos (...) la respuesta de mis profesores era “ya, espérenla” (E5).

Respecto a la escasez de referentes técnicos, se observa que ello también se hace presente fuera de las salas de clases, pues se manifiesta que los baños accesibles dentro de los establecimientos son insuficientes y no están distribuidos por todas las facultades.

“En mi facultad, en la facultad de ciencias humanas no hay un baño para silla de ruedas, yo tengo que ir hasta el otro extremo de la universidad para poder ir a un baño” (E1).

En la misma línea, los estudiantes expresan el deber de la universidad con respecto a implementar y/o modificar las barreras del entorno:

“Ah, y la estación con documentos en braille estamos hablando de una universidad pública. Sé que el costo es demasiado. Pero es algo que se debe hacer y porque la ley lo establece así” (E6).

Los estudiantes señalan que, si bien ha habido algunas modificaciones dentro de las instituciones, éstas han sido mínimas y representan cambios sectorizados y mal implementados:

“No sé, siempre trato de aspirar a que cambie, si cambió con el ascensor un poco. Espero que no se po, ejemplo la línea para personas ciegas que sobresalen en el piso, lo vi en Tokio aunque en realidad no creo... Como te digo ahí todo está mal” (E4).

La accesibilidad de los establecimientos debe cambiar a futuro, bajo el imperativo de bajar o abordar la discapacidad de forma integral. Así, las mejoras permitirían a los estudiantes poder movilizarse dentro de las instituciones de forma fácil y cómoda, de forma tal que puedan recorrer los establecimientos con autonomía, ya que los referentes técnicos estarían en las dependencias por completo y no sólo en un sector. De esta manera, se mejoraría de forma considerable la accesibilidad en las universidades.

4. Discusión

A partir del año 2010, con la Ley N° 20.422, la educación inclusiva llegó a transformar la visión de integración escolar, al regular el accionar de los establecimientos con respecto a la discapacidad, siendo deber de la institución adecuarse al estudiante y no al revés. Esta normativa también determinó la elaboración de un instrumento que abordase de forma integral la discapacidad, el cual se concretó en la política nacional para la inclusión social de personas con discapacidad. En él se definieron lineamientos estratégicos vinculados al ámbito de la educación, como la implementación del diseño universal, la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria, la implementación de planes de apoyo, entre otras estrategias.

Dado este contexto, la educación se concibe como un derecho cuya garantía es para todas las personas, independiente de sus condiciones y características personales. Esto implica generar reformas estructurales a nivel educacional, implementando medidas que promuevan la igualdad de oportunidades, y que respondan a la diversidad y necesidades de todos los estudiantes, rompiendo el ideario y discurso inclusivo sobre las prácticas sociales de segregación y discriminación (Cardoso García y López, 2019). En este sentido, la universidad tiene el desafío de diseñar entornos de aprendizaje que garanticen el éxito de todos sus estudiantes, independientemente de sus características; ello también supone desarrollar las competencias pedagógicas del estamento académico (Benet-Gil, 2019).

Un aspecto que es relevante y requiere reflexión, es el desafío que tienen los establecimientos de educación superior en cuanto a accesibilidad. Una universidad asume la inclusión cuando las medidas a adoptar son desde una mirada en la cual se reconoce y valora al estudiante con discapacidad, como a cualquier otro miembro de la comunidad universitaria. Por lo anterior, los entornos en donde se desenvuelven los estudiantes debiesen ser accesibles, permitiéndoles a todos el desarrollo de un modelo de vida autónoma. Puesto que, si bien la accesibilidad es fundamental para las personas con discapacidad, también es necesaria para otras personas que pasan por estados discapacitantes momentáneos, en este sentido está pasa a ser imprescindible para todos y todas.

El análisis de los datos obtenidos evidencia que, para los estudiantes, la cadena de accesibilidad dentro de los establecimientos se corta a cada momento. Por tal motivo, es necesario transformar los distintos espacios de las universidades, a modo de fomentar una educación inclusiva que mejore la inserción y permanencia de aquellas personas con discapacidad que deciden estudiar una carrera en la educación superior (López, 2011; Moriña, 2015).

5. Conclusiones

En primer lugar, los diferentes hallazgos encontrados en esta investigación, permiten establecer que se reconoce que los establecimientos de educación superior se han focalizado en el acceso a la educación de las PeSD, pero se evidencian carencias en la permanencia y titulación de la persona con discapacidad, puesto que los referentes técnicos que están dentro de los establecimientos para garantizar una educación inclusiva no son de utilidad, básicamente, por su diseño inaccesible (López, 2011; Moriña, 2004; 2015). De esta manera, esta investigación evidencia que la inclusión aún no se ha conseguido, ya que en los relatos se reflejan barreras con las que los y las estudiantes se han ido encontrando en sus trayectorias.

En segundo lugar, los y las estudiantes se exponen diariamente a barreras actitudinales (Borland y James, 2010) y, pese a las nociones que tienen sobre los problemas de las que son víctimas, también han normalizado esta violencia, aceptándola y reproduciéndola (Bordieu y Passeron, 1979) con el objetivo de poder continuar y terminar sus procesos educativos. En este sentido, la sensibilización e información es fundamental, ya que la invisibilización y poco interés que muestran las instituciones de educación superior al abordar las necesidades de las PeSD se considera una barrera más del entorno. En efecto, aun cuando en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se establece que “Las partes garantizarán que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación terciaria general, a la formación profesional, la educación de adultos y el aprendizaje permanente sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás” (ONU, 2018, p. 20), esto no se cumple en su totalidad.

Por otra parte, los establecimientos de educación superior en la región no cubren las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad, lo que lleva a que sean los estudiantes los que deban adaptarse a la universidad, exponiéndose ellos mismos a distintos riesgos en que su autonomía se ve afectada. Debido a la débil implementación de productos que respondan a sus necesidades, no es posible evidenciar transformaciones estructurales que consideren si las estrategias realmente favorecerán o no a un estudiante en situación de discapacidad. Además de las barreras actitudinales, en la comunidad universitaria se normalizan y reproducen la vulneración de derechos humanos de personas con discapacidad ya que, si bien la educación para PeSD se genera en una convivencia con personas sin discapacidad, ésta de ninguna forma se experimenta en igualdad de oportunidades. Bajo estas indiferencias se visualiza la discriminación y vulneración que viven las PeSD en la educación superior, toda vez que no se reconoce ni valora al estudiante con discapacidad como a cualquier otro miembro de la comunidad universitaria.

Al ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2008, Chile asume la tarea de promover un modelo que aborde la discapacidad desde una mirada social, velando por los derechos de las PeSD y su plena inclusión en la sociedad. Este modelo propone un importante cambio cultural ante la visión médica que se tenía de la discapacidad. No obstante, la información recopilada en el estudio, demuestra la lejanía que tiene el país con respecto a promover dicho modelo. Aceptar y comprender que la discapacidad es una cuestión de derechos, tal como lo plantea el modelo social, es considerar los problemas de las PeSD como problemas de derechos humanos y las respuestas ofrecidas a dichos problemas deben -asimismo- ser pensadas y elaboradas desde y hacia el respeto de los valores que sustentan dichos derechos (Sandoval et al., 2018).

Si bien se ha avanzado en políticas de inclusión, en esta investigación se concluye que estas son deficientes, pues todavía existen resistencias para incorporar la educación inclusiva por parte de los establecimientos universitarios en la región, visualizándose una serie de carencias que presentan las instituciones para abordar la discapacidad. Esta realidad no sólo

se vive en la región, sino que también se ha reflejado en distintas universidades de Chile. Así lo ha señalado el estudio de Salinas et al. (2013) donde se detectaron barreras relacionadas con el desconocimiento y la falta de formación de los y las académicas en temáticas relacionadas con la discapacidad, inclusión y adaptaciones curriculares. Este estudio, que apunta a la existencia de barreras físicas, además reconoce barreras actitudinales respecto al deficiente manejo en la base de datos de las PeSD y el desinterés de los/las profesores con respecto a las NEE de los/las estudiantes, entre otras barreras. Por lo tanto, se debe trabajar en normativas y políticas desde una visión que responda a la diversidad y necesidades de todos los estudiantes, garantizando una igualdad de oportunidades, condiciones de acceso y permanencia de todos y todas las estudiantes (Cotán, 2019). Es necesario que aquellas medidas que se apliquen sean desde el reconocimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Finalmente, las limitaciones que se generan por las barreras del entorno no sólo afectan a las personas en situación de discapacidad, sino que también involucran los distintos cambios naturales que presenta una persona durante su vida, lo que implica que el entorno no sea accesible ni para una persona con discapacidad, ni para otras que ven disminuidas sus funcionalidades a causa de estos cambios, como lo son los de la infancia, la vejez, el embarazo, los que involucran lesiones temporales, la obesidad, entre otros (Ciudad accesible, 2010).

Referencias

- Asís, R. (2013). *Sobre el Modelo Social de la Discapacidad: Críticas y Éxitos*. Huri-Age IDHC .
- Asís, R. (2014). *Sobre discapacidad y derechos*. Madrid: Dykinson.
- 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* (pp. 59-76). Madrid: Ediciones Morata.
- Barnes, D. (2009). Un chiste “malo”: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? En P. Brogna, *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 101-122). México: Fondo de Cultura Económica.
- Benet-Gil, A. (2019). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-31. doi:10.29101/crcs.v27i82.11120.
- Beiras A., Cantera, L., y Casasanta A. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16, 54-65. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1012.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). *Ley 20.422 Establece Normas de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&idParte=>.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018). *Ley 21.091 Sobre Educación Superior*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991>.
- Bordieu, P., y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia S.A.
- Borland, J., y James, S. (2010). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101. doi.org/10.1080/09687599926398.
- Brogna, P. (2006). *La discapacidad ¿una obra escrita por los actores de reparto?* (Tesis de Maestría en Estudios Políticos y Sociales). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Cardoso García, R. M, y López, V. (2019). Políticas de Educación Especial en Chile (2005 - 2015): continuidades y cambios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 1-16. doi.org/10.1590/s1413-65382519000100001.
- Ciudad Accesible. (2010). *Manual de accesibilidad Universal*. Santiago de Chile: Boudeguer & Squella ARQ. Recuperado de https://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2012/06/manual_accesibilidad_universal1.pdf.
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (I): 43-61. doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03.
- Cotán, A. (2019). ¿Es la universidad un entrono accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad. *Revista Fuentes*, 21(1), 85-101. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.06.
- Fajardo. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197. doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fondo Nacional de la Discapacidad (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad*. Recuperado de <https://www.senadis.gob.cl/documentos/listado/137/estudios-estadisticas-informes>.
- Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their programs. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21(2), 115–131. doi.org/10.1177/153944920102100206.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.
- Martín, M.T., y Ripollés, M.S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidad y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 10(20), 64 - 94.
- Martínez, M. (2010). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos* (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación). Universidad de Burgos, Burgos.
- Ministerio de Educación (2017). *Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior*. Santiago de Chile: División de Educación Superior. Recuperado de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/documentos/Bases-Politica-Inclusiva-en-ES-dic2017.pdf>.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Malaga: Aljibe.
- Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27 (3), 669–694. doi.org/10.1080/11356405.2015.1072361.
- Moriña, A., y Morgado, B. (2016). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*. Doi: 10.1080/0309877X.2016.1188900.
- Moriña, A., y Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la Mirada de Estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. doi.org/10.19083/ridu.11.528.
- Muñoz, P. (2006). *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad. Estudio de casos*. Cali: Universidad del Valle.

- Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 97-114. doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097.
- Oliver, M. (1998). Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? en Barton, L. (comp), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Ediciones Morata.
- Oliver, M., y Barnes. C (2010). Disability Studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 547-560. doi.org/10.1080/01425692.2010.500088.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de http://acnudh.org/wp-content/uploads/2016/04/CRP-D_C_CHL_CO_1_23679_S.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *Educación-Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Pérez, M. E., y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (1), 7-27. doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (2009). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, C., Valdés, F., Sanhueza, H., y Ross, M. (2013) Análisis de las buenas prácticas corporativas de la UACH en el proceso de integración universitaria de estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 59-71.
- Salinas, M., Lissi, M.-R., Medrano, D., Zuzulich, M.-S., y Hojas, A.-M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98. doi.org/10.35362/rie630502.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., y Márquez Vázquez, C. (2018). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. doi.org/10.5209/RCED.57266.
- Seoane, J. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad?. *Agora: Papeles de Filosofía*, 30, 143-161.
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2013). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.ciudadaccessible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Politica-Nacional-para-la-Inclusion-Social-de-las-Personas-con-Discapacidad.pdf>.
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2016). *Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/docs/Libro_Resultados_II_Estudio_Nacional_de_la_Discapacidad.pdf.
- Valenzuela-Zambrano, B., Ramalho, A., Chacón-López, H., y López-Justicia, M. (2017). Alumnado con discapacidad en Educación Superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 11, 47-60.

- Valles, M. (2007). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos Metodológicos del CIS*, 32.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46 (138), 1093-1109.
- Villafañe, G., Corrales, A., y Soto, V. (2015). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372. doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.46509.
- von Furstenberg-Letelier, M., Illanes-Aguilar, L., Aguila-Moëne, V., y Navia-Illanes, M. (2018). Discapacidad y educación en Chile: un tema pendiente desde la política pública. *Investigación y Postgrado*, 33(1), 75-90.