

NARRATIVAS SOBRE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA CIUDAD DE TEMUCO (CHILE)

Narratives on inclusion-exclusion in university students with disabilities in the city of Temuco (Chile)

Verel Elvira MONROY FLORES
Universidad Nacional de Colombia
verelmf1@gmail.com

Javier MAYORGA ROJEL
Universidad de la Frontera. Chile

Recepción: 7 de noviembre de 2019
Aceptación definitiva: 7 de febrero de 2020

RESUMEN: El presente trabajo tiene como propósito analizar las narrativas sobre la inclusión-exclusión de jóvenes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco, Chile. Así, se optó por reconstruir la experiencia universitaria de los jóvenes a través del método biográfico-narrativo, ya que permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los estudiantes en situación de discapacidad. De la misma manera, para los fines de este escrito se ha formulado un modelo de análisis del discurso sobre la base de las propuestas teórico-metodológicas planteadas por Gilberto Giménez (1989) que orientan el trabajo con el corpus obtenido para el presente estudio. Por tanto, el análisis del corpus permite describir y resaltar que cada vivencia no debe ser tratada como expresión de un pensamiento único, ya que la discapacidad no es una situación estándar y cada caso enriquece la noción misma de esta en función de sus particularidades. Finalmente, los estudiantes que accedieron a compartir sus historias refuerzan la importancia que revisten para ellos el contexto familiar, la institucionalidad y el rol de las amistades; mismos que adquieren el papel de ejes

temáticos de donde emergen tópicos, así como implicaturas en torno al binomio inclusión-exclusión.

PALABRAS CLAVE: Chile; educación superior; narrativas; personas en situación de discapacidad.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to analyze the narratives about the inclusion-exclusion of university students with disabilities in the city of Temuco, Chile. Therefore, it was decided to reconstruct the university experience of young people through the biographical-narrative method as it offers insight to give meaning and understand the cognitive, affective and action aspects of students with disabilities. In the same way, for the purposes of this paper a discourse analysis model has been formulated based on the theoretical-methodological proposals proposed by Gilberto Giménez (1989) that guide the work with the corpus obtained for the present study. Consequently, the analysis of the corpus allows us to describe and highlight that each experience should not be treated as an expression of a unique thought, since disability is not a standard situation and each case enriches its very notion based on its particularities. Finally, the students who agreed to share their stories reinforce the importance for them of both family context, institutionalization and the role of friendships; same that acquire the role of thematic axes from which topics emerge, as well as implications around the inclusion-exclusion binomial.

KEY WORDS: Chile; higher education; narratives; people with disabilities.

1. Introducción

EN LOS CONTEXTOS CULTURALES se establecen una serie de creencias y valores en torno a la discapacidad que se manifiestan en actitudes, modos de pensar y de actuar frente a aquellos cuyas características denotan “imperfección” o “daño” (Soriano y López, 2009). Ante este tipo de características que se evidencian en los sujetos en situación de discapacidad operan construcciones sociales que definen el sentido del binomio inclusión-exclusión que orienta a las relaciones sociales entre las personas con y sin discapacidad. Por tanto, desde la perspectiva de McCreary y Coeling (citado en Soriano y López, 2009), es posible comprender que en diversos contextos culturales el sujeto en su condición de discapacidad es simbolizado y definido como tal mediante las múltiples instancias de mediación que experimentan las personas de una o más culturas.

De este modo, si se considera que las personas nacen, se desarrollan y forman parte de una o más culturas, el sentido de la discapacidad que opera entre las personas que viven en esta situación y quienes no experimentan la realidad de la discapacidad deviene de las experiencias que se materializan dentro de la relación entre personas que cohabitan un espacio social. Por consiguiente, la relación entre las personas con y sin discapacidad está determinada por una serie de significados que emergen a partir del binomio inclusión-exclusión, lo que permite construir nuevas formas de aproximarse a las personas, las familias y las comunidades.

Ahora bien, el estudio de las narrativas favorece la comprensión y descripción de las investigaciones acerca de la vida cotidiana de las personas en situación de discapacidad y al mismo tiempo estas son un recurso psico-socio-cultural compartido que da sustancia y estructura la cotidianidad de los distintos sujetos sociales (Smith y Sparkes, 2008). Así entonces, las personas y las comunidades se articulan sobre la base de un conjunto de significados que se organizan y se expresan a través de las narrativas que emergen producto de las historias que los individuos relatan a partir de sus propias experiencias, donde las distintas instancias de mediación dan forma al entramado de sentidos que definen dichas experiencias. Por tal motivo, las narrativas son útiles porque contienen información sobre las visiones del mundo que organiza la vida cotidiana de los sujetos y sus relaciones sociales, por tanto, el análisis de las narrativas permite acceder a las experiencias vividas y al entramado de sentido que se construye en contextos, principalmente, de inclusión-exclusión como ocurre en el caso de las personas en situación de discapacidad y su relación con el entorno social.

Asimismo, resulta relevante reforzar la idea que apunta a entender que las narrativas proporcionan una estructura para la construcción del sentido de toda individualidad que se articula desde los procesos de identidad. Como tal, las narrativas que formulan las personas en situación de discapacidad contienen información vital sobre las organizaciones sociales que desempeñan un papel fundamental en la configuración del binomio inclusión-exclusión (Freund, 2001; Sparkes y Smith, 2003). En términos más precisos, debemos entender que las narrativas de las personas en situación de discapacidad no se construyen a partir de un rol que adquieren estos sujetos como simples destinatarios pasivos de un conjunto de acciones que buscan su incorporación a la vida cotidiana (Sparkes y Smith, 2003; Sparkes, 2004 y 2005), sino que estamos en presencia de sujetos activos en su calidad de agentes de cambio social donde sus experiencias y sus voces deben orientar el trabajo colaborativo de toda sociedad que persiste en articular la relación entre las personas con y sin discapacidad a través del binomio inclusión-exclusión.

En este sentido, el presente trabajo tiene como propósito analizar las narrativas sobre la inclusión-exclusión de jóvenes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco, lo que nos permitirá identificar las barreras que han obstaculizado su aprendizaje y su participación en el medio universitario, al mismo tiempo, mostrar aquellos factores habilitantes que les han provisto el acceso a procesos de inclusión y, por supuesto, describir el entramado de sentido que articulan estos jóvenes universitarios en torno al binomio inclusión-exclusión en relación a sus experiencias cotidianas.

Así, se optó por reconstruir la experiencia universitaria de los jóvenes a través del método biográfico-narrativo¹, ya que permite dar significado y comprender los

¹ Es importante recalcar que al adoptar una metodología cualitativa se pretende dejar entrever una perspectiva de la relación discapacidad y el binomio inclusión-exclusión desde un enfoque holístico y contextual, con lo cual, a partir del paradigma interpretativo, se espera lograr la comprensión de la discapacidad en función de los individuos mismos (SMITH y SPARKES, 2005; SPARKES, 2004 y 2005). Asimismo, los estudios de caso con enfoque narrativo-biográfico nos permitirán obtener un conjunto de resultados y conclusiones que no buscan establecer generalizaciones, sino que más bien los resultados y conclusiones solo son aplicables a las narrativas estudiadas en el caso de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco.

aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los estudiantes en situación de discapacidad. En esta medida, se debe considerar que los relatos de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad se construyen a partir de sus experiencias vitales en lo cotidiano, y, si consideramos el método biográfico-narrativo como estrategia de análisis que se focaliza en revisar la importancia de este tipo de experiencias en los sujetos en situación de discapacidad (autores), entonces interpretar los hechos y acciones dentro de las historias que los estudiantes narran es fundamental para comprender el entramado de sentido que producen los sujetos en sus modos de pensar y de interactuar con otros (Manning y Rymes, 2005; Bolívar *et al.*, 2001 en Huchim Aguilar y Reyes Chávez, 2013).

De esta forma, la idea del presente trabajo es establecer un abordaje de la discapacidad desde una perspectiva que “busca comprender el fenómeno desde los individuos, atendiendo su contexto, su cultura, su condición socioeconómica, entre otros, para de esta manera identificar las barreras socioculturales que les impiden desarrollarse con autonomía” (Soriano y López, 2009: 115).

2. Chile, educación superior y personas en situación de discapacidad

2.1. *El contexto chileno de la educación inclusiva para las personas en situación de discapacidad*

Chile cuenta con el Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis) (creado por la Ley n.º 20 422), cuyo propósito es promover el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad. Desde dicha instancia se desarrolla, a partir de 2014, el *Estudio Nacional de Discapacidad* (ENDISC).

Así, basado en un enfoque de derechos, el ENDISC (Senadis, 2016: 9) determinó que “el 16,7 % de la población de 2 y más años tiene discapacidad, es decir, 2.836.818 personas. En tanto, el 20 % de la población adulta está en situación de discapacidad (2.606.914 personas) y el 5,8 % de la población de 2 a 17 años se encuentra en situación de discapacidad, es decir, 229.904 personas, mientras que el grupo de mayor prevalencia corresponde a las personas de 60 años y más con un 38,3 %”.

También, en Chile (Senadis, 2016) se evidencia una menor proporción de personas en situación de discapacidad con educación completa; de esta manera, el promedio de años de estudio cursados por la población adulta en situación de discapacidad es de 7,1 años, para discapacidad severa, y de 9,6 años para personas con discapacidad leve a moderada; por su parte, el promedio de años cursados por una persona sin discapacidad es de 11,6, respectivamente.

En relación al acceso al nivel educativo superior, la proporción de personas con discapacidad que completa este nivel es del 9,1 % (Senadis, 2016), siendo los programas de estudio de mayor selección: Pedagogía, Trabajo Social, Psicología y Derecho (Mineduc, 2011).

Complementariamente, con la ratificación por parte del Estado chileno, en el año 2008, de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas

con Discapacidad (CDPCD) y su protocolo facultativo, la visión en torno a la discapacidad trasciende el modelo biomédico para concebirla como una situación social-contextual, por lo mismo, a partir de este evento, en el año 2010 se promulga la Ley n.º 20 422; dicho documento “establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad” y se basa en cuatro principios básicos, a saber: vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal e interseccionalidad. De esta manera, “en Chile, desde 2010 con la ley 20 422, más la Ley 20 609 de 2012 (Ley de No Discriminación), desde el punto de vista del derecho obligan a abordar integralmente la inclusión de las PeSD en la educación” (Universidad de Chile, 2016: 25).

Por lo cual, durante el año 2012 (Universidad de Chile, 2016) el Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis), junto con el Ministerio de Educación (MINEDUC), promovieron la constitución de Redes Regionales de IES inclusivas. Al año 2016 dichas redes por región –incluso constituidas previamente a la iniciativa institucional– se distribuyen así (García, 2013, en Universidad de Chile, 2016: 30):

- Región de Arica y Parinacota: Universidad Arturo Prat, INACAP, CFT Tarapacá y Universidad Santo Tomás.
- Región de Antofagasta: Universidad de Antofagasta e INACAP.
- Región de Coquimbo: Universidad de la Serena, Universidad Católica del Norte, Universidad Pedro de Valdivia, Universidad Central, Colegio Nuestra Señora de Andacollo, Universidad Santo Tomás.
- Región Metropolitana: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Santo Tomás, Universidad San Sebastián, Universidad de los Andes, Universidad Diego Portales, Universidad de los Lagos, IP Chile, Universidad Mayor, Universidad SEK, Universidad Andrés Bello, Universidad Arturo Prat, Universidad Artes y Ciencias Sociales, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Universidad de las Américas, IP Los Leones, Universidad Central, IP AIEP, Universidad Miguel de Cervantes, IP Santo Tomás, Universidad Pedro de Valdivia, Universidad de Santiago, Ministerio de Educación, Senadis Regional Metropolitano, Federación Nacional de Sordos, Instituto Simón Bolívar, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Finis Terrae, IP La Araucana.
- Región de Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, Universidad Andrés Bello, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad Santo Tomás, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad del Mar y Universidad Tecnológica INACAP.
- Región de La Araucanía: Universidad Católica de Temuco, Universidad Mayor, Universidad Santo Tomás, Universidad de La Frontera, Universidad Autónoma del Sur, Senadis Regional.

Es así que, durante el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (Senadis, 2017), se estableció la medida presidencial n.º 6, la cual consistió en el incremento del número de ayudas técnicas para estudiantes universitarios en situación de discapacidad,

los cuales cursen estudios en cualquier Centro de Educación Superior (CES) reconocido por el Estado. Así, en todo Chile, desde 2015 y hasta la fecha, se convoca tanto a CES como a estudiantes a concursar por recursos para el apoyo a la inclusión educativa. Específicamente, en el caso de los estudiantes el programa respectivo se denomina: “Programa de Apoyos a Estudiantes en Situación de Discapacidad en Instituciones de Educación Superior” (Programa).

De esta forma, para dar cumplimiento a la medida presidencial, Senadis ha dispuesto el Plan de Continuidad de Recursos (desde 2014) y el Plan de Apoyos Adicionales (desde 2015), ambos financiados hasta el 2016 a través del Fondo Nacional de Proyectos, y formalizados desde el año 2017 mediante el Programa de Recursos de Apoyo para Estudiantes de Educación Superior en Situación de Discapacidad, cuyo objetivo es disminuir las barreras que enfrentan los estudiantes de educación superior en situación de discapacidad para participar en los procesos de aprendizaje.

Asimismo, la medida presidencial busca llegar al 100 % de los estudiantes de la población objetivo definida durante el año 2014 (300 estudiantes de educación superior en situación de discapacidad), comprometiendo para el año 2016 un 50 % y para el año 2017 un 75 %, pronosticando el cumplimiento total de la meta para el año 2018. Así, durante el año 2017 se beneficiaron 365 estudiantes, con un presupuesto total asignado de \$667,153 millones de pesos chilenos. De acuerdo a lo anterior, al rebasar la expectativa de la proporción de estudiantes comprometidos para ser beneficiados en el año 2017 en un 62 %, se dio cumplimiento a la medida presidencial antes de lo estipulado. Con esto, se estima que para el año 2018 sean 450 estudiantes de educación superior en situación de discapacidad los beneficiados con el Programa, de esta forma, para dar cumplimiento a la nueva meta propuesta, se cuenta con un incremento presupuestario de \$250, 000 millones de pesos chilenos respecto del año anterior (Senadis, 2018: 10-11).

Existe, empero, por parte del Senadis un área de Educación, la cual difunde y promueve estrategias inclusivas para estudiantes en situación de discapacidad en instituciones, tanto públicas como privadas, de distintos niveles y modalidades educativas. A su vez, el Senadis también asesora en materia de Inclusión Educativa y Educación Inclusiva para estudiantes en situación de discapacidad. Asimismo, promueve la inserción de la variable “discapacidad” en proyectos, planes, programas y en la política pública.

En particular, en la región de La Araucanía existe un total de 128.134 personas en situación de discapacidad, equivalente al 13,4 % nacional, de este porcentaje, solo el 30 % ha podido acceder a la educación (Senadis, 2017). No obstante, en la región, las universidades suscritas a lo largo del tiempo a la Red Regional de IES inclusivas, principalmente la Universidad Católica de Temuco y la Universidad de La Frontera (UFRO), implementan estrategias e incentivan la construcción de espacios de inclusión para las personas en situación de discapacidad interesadas en adelantar sus estudios superiores.

2.2. *La Universidad de La Frontera y el Programa Inclusivo de Acceso y Acompañamiento para Estudiantes en Situación de Discapacidad (PIAA)*

El Programa Inclusivo de Acceso y Acompañamiento para Estudiantes en Situación de Discapacidad (de aquí en adelante se utilizará el acrónimo PIAA) pertenece a la Dirección de Formación Integral y Empleabilidad (DIFEM) de la Universidad de La Frontera y surge en el año 2017 a partir de la Resolución n.º 46/2017. El objetivo del Programa es el de promover la inclusión de Personas en Situación de Discapacidad (PeSD), como sujetos activos de derechos, bajo un enfoque sistémico y psico-socio-educativo; además, fomenta el acceso, la inserción a la vida universitaria, la progresión académica y el fortalecimiento de las condiciones de empleabilidad para la inserción laboral de estudiantes de pregrado en situación de discapacidad, generando –desde sus líneas de acción–² un conjunto de estrategias articuladas institucionalmente, que permitan contribuir al desarrollo de una cultura inclusiva (PIAA, 2019).

De esta forma, los objetivos estratégicos de Programa son (PIAA, 2019):

- Fortalecer el acceso, la inserción a la vida universitaria y progresión académica de estudiantes de pregrado en situación de discapacidad.
- Contribuir al desarrollo de una cultura institucional inclusiva, mediante estrategias articuladas institucionalmente y en vinculación con el medio.

Es de esta manera que, durante el año 2018, el PIAA atendió a cerca de 47 estudiantes con distintos tipos de discapacidades, tales como auditivas, visuales, físicas, orgánicas, psíquicas y las asociadas a Trastornos del Espectro Autista (TEA). Cabe destacar que esta cifra varía con cada período académico, al sumarse los estudiantes de primer ingreso, quienes en el proceso de matrícula tienen la opción de autodeclarar su situación de discapacidad (PIAA, 2019).

3. **Aproximaciones teórico-conceptuales en torno a las lógicas de exclusión-inclusión**

Al referirnos al binomio inclusión-exclusión, habrá que dejar sentado qué se entenderá por cada término que compone esta relación. De esta forma, la inclusión podrá entenderse tanto como un estado a la vez que como un proceso (Rizo López, 2006).

Como estado, la inclusión implica la concurrencia entre normas culturales, comunicativas y funcionales, así como de derechos, que permiten el intercambio entre individuos a fin de evitar situaciones de clausura o retraimiento. Por su parte, al ser un proceso, la inclusión se vislumbra como una sincronización entre normas, funciones

² La primera es a nivel de docencia, donde se capacita a los profesores para apoyarles en temas de inclusión y atención a la diversidad y la accesibilidad académica. La segunda línea es la psicosocial, cuyo propósito es, por un lado, el de lograr que los estudiantes se informen y postulen a fondos concursables como es el caso del Senadis; por otro lado, en cuanto a la dimensión psicológica, lo que se busca es fortalecer al estudiante emocionalmente a través del trabajo individual y de talleres que permitan la convivencia con sus pares. Finalmente, la tercera línea consiste en instalar procesos institucionales, con lo cual se pretende construir una política de inclusión en la UFRO.

y derechos que asegura la participación en la toma de decisiones evidenciando, por tanto, que quien es incluido como miembro de una comunidad “será investido de derechos y de obligaciones, aunque el énfasis en unos u otros venga marcado por la cultura y la política de la comunidad en cuestión” (Rizo López, 2006: 3).

Asimismo, la exclusión puede ser considerada como “un proceso multidimensional y politizable, por cuanto se generalizan los riesgos de caer en las zonas de vulnerabilidad, ya que tiene causas y consecuencias políticas, económicas, culturales y temporales y puede y debe atajarse desde las políticas públicas, las prácticas institucionales e incluso la acción colectiva” (Rizo López, 2006: 4).

De lo anterior, por tanto, se puede inferir que las personas o grupos que son excluidos carecen de una participación efectiva en actividades que resultan ser significativas o bien que representan algún beneficio dentro de su entorno social (Razer, Friedman y Warshofsky, 2013), trayendo como consecuencia el retraimiento, pero principalmente afectando la calidad de vida y el bienestar, lo cual implica la imposibilidad para acceder a los favores de una vida plena, así como a recompensas sociales y financieras que acompañan el lograr ingresar al mercado laboral o bien al sistema educativo (Milner, Bray, Cleland, Taylor, Entwisle y Wilson, 2004; Milner y Kelly, 2009; Appleton-Dyer y Field, 2014).

Complementariamente, Atkinson (citado en Razer, Friedman y Warshofsky, 2013) identificó tres características centrales que refuerzan la noción de la exclusión, a saber: contraste, agencia y expectativa³.

En primer lugar, el *contraste* implica que la exclusión siempre se defina como una relación que precisa de la “comparación” con respecto a otros individuos o grupos que ocupan espacio y tiempo similares, es decir, no es posible juzgar si una persona está o no socialmente excluida al observar sus circunstancias de forma aislada, de esta manera la implementación concreta de cualquier criterio de exclusión debe tener en cuenta las acciones de otros.

Por su parte, la *agencia*⁴ significa que alguien o algo genera activamente la exclusión, lo cual significa que, por ejemplo, las personas pueden autoexcluirse porque abandonan la economía de mercado, o bien pueden ser excluidos por las decisiones de los bancos al no otorgarles créditos, asimismo, en algunos casos, existen personas en situación de discapacidad que son excluidas porque no cuentan con los medios, principalmente legales o políticos, para incidir en su propia realidad.

Finalmente, la *expectativa* se refiere al hecho de que la exclusión es generada por una variedad de factores sociales y económicos que tienen un impacto negativo en la participación futura en la sociedad, por ende, la exclusión social se manifiesta a través de las generaciones, por tanto, la evaluación del alcance de la exclusión social debería abarcar más allá del estado actual (presente) ya que la exclusión social no es debida simplemente, por ejemplo, a la pobreza a largo plazo o recurrente, es decir, no es solo una cuestión de trayectorias ex post, también de expectativas ex ante.

En suma, “la exclusión puede ser entendida como una acumulación de procesos confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la

³ En su versión original en inglés, las tres características son: relativity, agency and dynamics.

⁴ De acuerdo con ATKINSON (1997), la noción de agencia también ha sido analizada por Amartya Sen en su trabajo sobre la justicia social.

política y la sociedad, van alejando e ‘inferiorizando’ a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes” (Estivill, 2003: 29-30. Citado en Rizo López, 2006).

La exclusión, finalmente, tiene sus raíces en agentes y factores sociales, implícitamente al existir una solución para sortear esta situación, esta dependerá fundamentalmente del conjunto de la sociedad, asumiendo cada quien la responsabilidad en cada uno de los niveles y funciones sociales que les corresponda.

Ahora bien, el binomio exclusión-inclusión puede manifestarse en distintos ámbitos de la vida y para reconocerlo habría que observar en qué fase (de inicio, de recuperación, de deterioro o de cronificación) se encuentran los implicados, asimismo, qué factores de tipo material o social son los dominantes y qué papel juegan las redes sociales primarias (Rizo López, 2006).

De esta manera, para tratar de entender la relación entre la discapacidad y el binomio inclusión-exclusión, no habrá que perder de vista el papel que juegan el individuo y su familia; y de cómo los actores con discapacidad se perciben dentro de su contexto social particular.

Esta representación de la discapacidad implica un cambio fundamental en la perspectiva epistemológica, ya que no se ocupa solo del margen, es decir, las barreras y el entorno, los cuales se constituyen como factores extrínsecos que determinan la discapacidad, sino del “centro” que es el sujeto con discapacidad, así como de la sociedad y la cultura. Como consecuencia, convierte los estudios de discapacidad en “estudios de discapacidad/capacidad, *así como de inclusión-exclusión*” (Waldschmidt, 2017: 25-26) (traducción libre).

Por consiguiente, respecto a la inclusión educativa para las personas en situación de discapacidad dentro de un contexto cultural determinado, conviene retomar algunas ideas fundamentales al respecto (CSIE, 1996; CEC, 1994). En primer lugar, una institución inclusiva representa a la comunidad como un todo, por ende, no deberían existir mecanismos de selección o exclusividad que restrinjan el acceso a cualquier persona. En segundo lugar, las instituciones inclusivas son accesibles para todos sus miembros tanto en términos físicos como curriculares. También deben promover la colaboración intra- e interinstitucional. A su vez, una institución inclusiva suscita la democracia donde todos sus miembros tienen derechos y responsabilidades, con las mismas oportunidades de beneficio y participación. Finalmente, las instituciones inclusivas implementan estrategias tales como tutorías entre pares, aprendizajes colaborativos y otras formas que conectan a los estudiantes en relaciones naturales, continuas y de apoyo.

Como contraparte, en lo tocante a los procesos de exclusión y su relación con la discapacidad, generalmente los establecimientos educativos no cuentan con ajustes razonables⁵ en el sentido propuesto por la Convención sobre los Derechos de las

⁵ De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se entenderá como ajustes razonables “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (2006: 5).

Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), lo cual expone a los estudiantes en situación de discapacidad a mayores retos para equiparar sus condiciones con respecto a los estudiantes sin discapacidad. Por ejemplo, en el caso chileno, “el porcentaje de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad que utilizan *facilitadores*⁶ para el desempeño, en distintos ámbitos del sistema educativo, como por ejemplo tener tiempo adicional para los exámenes o aulas accesibles, y/o en su casa como el uso de rampas, soporte de sujeción o baños adaptados, y/o para participar fuera de la casa, es de un 31,3 %; mientras que el 68,7 % no utiliza estos dispositivos o recursos de apoyo” (Senadis, 2016), por tanto, a partir de las evidencias (Barton, 2003), a pesar de que existan políticas, así como programas de gobierno centrados en la inclusión para ayudar a mantener a los alumnos “en riesgo” en el sistema, estos esfuerzos a menudo se quedan cortos, lo que permite inferir que la exclusión en el ámbito educativo hace referencia a factores de tipo estructural (Razer, Friedman y Warshofsky, 2013).

3.1. *Apuntes teóricos sobre discapacidad, narrativas y sujeto*

Conviene subrayar que los estudios en discapacidad y su relación con el binomio inclusión-exclusión se ocupan de la comprensión de esta “situación” para un propósito: permitir que la discriminación, la exclusión y la desigualdad puedan ser nombradas y desafiadas, proporcionando una visión alternativa de la discapacidad (Barton, 2003), lo cual significa dar prioridad a las voces de las personas en situación de discapacidad que mediante sus experiencias cotidianas producen un conjunto de significados que se expresan a través de sus narrativas (Smith y Sparkes, 2008).

En este sentido, debemos considerar que las narrativas que producen los sujetos en situación de discapacidad están determinadas, primero, por los contextos en los que se materializan las experiencias de vida y, segundo, a partir de los significados que se expresan en las voces de los sujetos quienes hablan de sí mismos a través de sus trayectorias vitales (Riesmann, 1993 y 2005; Smith y Sparkes, 2008). De ahí que, para este enfoque, las preocupaciones, los intereses y las ideas de las personas en situación de discapacidad se consideran fundamentales para cualquier intento de construir teoría, relaciones y prácticas.

Es así que las narrativas, fundamentalmente en el caso de las personas en situación de discapacidad, permiten dar cuenta de la experiencia personal con una carga de significados importante en torno a la anormalidad, la enfermedad y el déficit, que servirán para construir espacios de análisis que, posteriormente, serán necesarios para interpretar la información sobre un mundo habitualmente “interiorizado” en relación al de los *otros* –sin discapacidad– más visibles; permitiendo a los investigadores explorar sobre experiencias vividas y focalizarlas hacia la transformación de la realidad social generalmente excluyente (Bruner, 2002; Crossley, 2003; Goodley, 2001).

De este modo, autores como Smith y Sparkes (2012), Goodley y Tregaskis (2006) y Bochner (2001) reafirman la noción de que las narrativas son particularmente

⁶ Que sería el equivalente al término ajuste razonable.

útiles para los estudios en discapacidad en el sentido de que proporcionan una estructura para conformar un yo histórico y unas características distintivas que aportan elementos para que, por medio de las narraciones de las personas en situación de discapacidad, sea posible reconstruir y recrear “experiencias” en sus múltiples formas y en contextos distintos. Además, las narrativas en torno a la discapacidad ofrecen información sobre las maneras en que las organizaciones a través del espacio y el tiempo desempeñan un papel fundamental en la configuración del binomio inclusión-exclusión en las vidas de las personas dando lugar a situaciones socialmente habilitantes y/o restrictivas (Freund, 2001; Sparkes y Smith, 2003).

A su vez, las narrativas poseen un carácter dialéctico en el sentido de que permiten al sujeto en situación de discapacidad establecer diálogos con un *otro* en vez de reducirse a simple destinatario pasivo de una conducta y una trama incorporada; asimismo, las narrativas a pesar de entrar en contacto con múltiples alteridades tienen el potencial de preservar la esencia del sujeto en situación de discapacidad que cuenta su historia (Crossley, 2003; Goodley, 2001).

Particularmente, las narrativas sobre las trayectorias personales de quienes se encuentran en situación de discapacidad adquieren un carácter relevante dado que los relatos en torno a la inclusión-exclusión deben ser contados no solo porque narrar la historia puede brindar los beneficios terapéuticos de la comprensión redentora, también por las consecuencias políticas de conectar el cuerpo con el yo, revelando la encarnación y la emocionalidad como medios legítimos y significativos en torno a la experiencia vivida que se inscribe en la disfunción corporal con significado y valor positivos (Ellis, 1998. Citado por Bochner, 2001). Así entonces, estas historias sacan a la luz, particularmente, en materia de educación inclusiva, la búsqueda de un cambio significativo el cual se vuelve una cuestión central, ya que no se trata solo de un asunto de modificaciones menores, reformas o simplemente cambios de actitud, sino que más bien se debe generar un cambio estructural y transformador.

De tal forma, las historias o relatos sobre las personas en situación de discapacidad ayudan a dar sentido y restaurar el carácter dinámico de sus vidas, muchas veces limitadas por factores extrínsecos como la discriminación, la falta de información, así como la ausencia de ajustes que faciliten o bien promuevan procesos de inclusión, sin embargo, para contrarrestar las limitaciones o exclusiones de las cuales son objeto las personas en situación de discapacidad como parte del ejercicio del poder; a través de los recursos narrativos las personas en situación de discapacidad pueden editar, tejer y/o construir estratégicamente las historias que cuentan, de tal modo que su experiencia sirva como una forma de resistencia ante cualquier idea que plantee que la situación del sujeto con discapacidad únicamente se debe circunscribir a factores de tipo biológico negando la conexión con otras esferas de la vida como la cultural o la social, por nombrar algunas (Ross, Renold, Holland e Hillman, 2009; Smith y Sparkes, 2012).

Así, la lucha por el cambio, inevitablemente, busca abordar cuestiones de poder y control y, en nuestro caso, la educación inclusiva se vislumbra como un proyecto político transformador. Por ende, se reconoce que las narrativas sobre la discapacidad en torno a los sistemas educativos permiten analizar las relaciones de colaboración

con diversos grupos, entre los que destacan las familias, las amistades, los empleadores, los maestros, así como las organizaciones de y para personas en situación de discapacidad (Barton, 2003). Finalmente, el análisis de las narrativas enmarcado en los estudios sobre discapacidad permite relevar las voces históricamente silenciadas de los sujetos en situación de discapacidad (Smith y Sparkes, 2012), quienes a través de sus trayectorias de vida –específicamente en el ámbito educativo– logran objetivar los significados sobre los procesos de inclusión-exclusión que son constituyentes de una realidad social determinada por contextos específicos.

4. Propuesta metodológica

4.1. *Sobre el método*

El método seleccionado para el análisis de las experiencias vitales sobre los procesos de inclusión-exclusión en las voces de estudiantes universitarios de la región de La Araucanía (Chile) corresponde al narrativo biográfico. De esta manera, se pretende dar relevancia al conjunto de voces de los estudiantes que participaron del estudio con la finalidad de reconocer al sujeto en situación de discapacidad como un agente activo que construye conocimiento a través de sus interacciones cotidianas que definen sus trayectorias de vida en el contexto universitario chileno.

Concretamente, el método narrativo biográfico tiene el atributo de conjugar tanto fuentes documentales como orales, cuyo propósito consiste, en primer lugar, en abstraer las formas subyacentes que permiten a los sujetos dar sentido y significar sus vidas y, en segunda instancia, facilita la presentación del análisis descriptivo, interpretativo y crítico de documentos de vida (Sanz Hernández, 2005; Bell, 1999; Hinchman e Hinchman (Eds.), 1997; Mishler, 1995; Riesmann, 2005). Sin embargo, es de suma importancia precisar que la investigación aquí desarrollada se caracteriza como un estudio de caso ilustrativo en la medida que permite acercarnos a los estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco con la finalidad de revisar la producción de sus narrativas acerca del binomio inclusión-exclusión. En este sentido, consideramos que este estudio contribuye a la comunidad científica en Chile dedicada a la investigación sobre la discapacidad en el contexto de la educación superior, sin embargo, debemos manifestar que los resultados obtenidos producto del análisis realizado y las conclusiones que se generan del trabajo solo son aplicables a las narrativas estudiadas.

En definitiva, entre las potencialidades que posee este método, y en particular para el trabajo con personas en situación de discapacidad, se encuentra que los sujetos no se reducen a simples variables, todo lo contrario, estos adquieren un papel preponderante en función de su singularidad (Smith y Sparkes, 2012; Riesmann, 2005); del mismo modo, “esta metodología es claramente asumida por las posiciones fenomenológicas, en tanto se presta atención al significado social que los sujetos atribuyen al mundo que les rodea” (Sanz Hernández, 2005: 109). Se trata de un método interpretativo de la complejidad en función de las narraciones que evidencian los detalles

sobre las vidas de las personas y las relaciones que construyen (Smith y Sparkes, 2012; Lars-Christer y Antelius, 2011; Riesmann, 2005).

4.2. *Sobre los participantes, el instrumento y el procedimiento*

En vista de la importancia que reviste para nuestra investigación dar cuenta de la experiencia encarnada de los estudiantes en situación de discapacidad en el ámbito universitario en la ciudad de Temuco, Chile, para llevar a cabo el proceso de selección de los participantes se buscó el acercamiento a dos Instituciones de Educación Superior (IES) que hacen parte de la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva en la Región de La Araucanía, a saber: la Universidad Católica de Temuco y la Universidad de La Frontera, siendo la Universidad de La Frontera (UFRO) a través del Programa Inclusivo de Acceso y Acompañamiento para Estudiantes en Situación de Discapacidad (PIAA) la vía por medio de la cual se tuvo acceso a los participantes.

De modo que, para decidir el tipo de individuos que participarían en la investigación, se tomó como base una serie de criterios muestrales definidos intencionalmente (Marshall, 1996; Patton, 2002; Cornejo, Faúndez y Besoain, 2017), de ahí que las pautas para la selección de los individuos participantes fueron tres: 1) que sea una persona que declara cualquier tipo de discapacidad, 2) que sea estudiante universitario con matrícula vigente y 3) que manifieste su voluntad para participar. Posteriormente, esta selección fue guiada teóricamente a través de unos criterios delimitados desde los estudios culturales en discapacidad (Waldschmidt, 2017) los cuales son: contexto familiar, institucionalidad, rol de las amistades –el humor y el ocio–, participación en organizaciones y proyección a futuro. Sin embargo, estos criterios se redujeron a tres –familia, amigos e institucionalidad– al analizar de manera exploratoria el testimonio de los cinco estudiantes que acudieron a la primera reunión.

En consecuencia, de manera preliminar, se logró contar con la participación de cinco estudiantes, tres hombres y dos mujeres, cuyos tipos de discapacidad son: autismo (2), discapacidad visual (1), hipoacusia (1) y discapacidad motriz (1); los cuales concurrieron a las instalaciones de la Dirección de Formación Integral y Empleabilidad de la Universidad de La Frontera (DIFEM-UFRO) como parte del 1.º Foro de Educación Superior y Discapacidad⁷. Cabe resaltar que el *Foro* tuvo como propósito discutir en torno al rumbo que siguen las IES en la región para promover la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad, así como propiciar la generación de redes de contacto interuniversitaria.

Por ende, la producción inicial de los datos se efectuó a través del dispositivo de producción de relatos de vida, realizado en dos encuentros. El primero, como se describió líneas arriba, desarrollado en el marco del *Foro*, donde se explicita a los participantes una serie de pautas en relación al componente institucional como, por ejemplo, las medidas de accesibilidad y acomodaciones racionales que ha llevado a cabo la Universidad de La Frontera con el acompañamiento del PIAA, asimismo, las

⁷ Hay que aclarar que este espacio fue pensado desde el PIAA para lograr la coordinación y concurrencia de los estudiantes de las Instituciones de Educación Superior de la región, sin embargo, solo acudieron estudiantes de la UFRO.

repercusiones positivas que tiene el establecimiento de medidas que promueven la accesibilidad, así como las bondades que traería consigo el establecimiento de un espacio de encuentro periódico, preferentemente, interuniversitario.

Por consiguiente, en el marco del desarrollo del primer encuentro se articuló una dinámica interpersonal que permitiera incitar a la narración libre de los participantes, a través de la puesta en circulación de los cinco criterios delimitados desde los estudios culturales en discapacidad, por medio de las siguientes preguntas: 1) ¿cuál es el rol que juega la familia en el proceso de inclusión/acceso al ámbito universitario? (cuenta tu historia), 2) ¿por qué el apoyo institucional es necesario en el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad?, ¿cómo tendría que ser este tipo de apoyo? (cuenta tu experiencia), 3) ¿son los amigos importantes para tu proceso de inserción/permanencia al medio universitario? (cuenta tu experiencia), 4) además del PIAA ¿participas en alguna organización de tipo social o artístico? y 5) ¿cómo te miras en el futuro?, ¿cuáles son tus expectativas? Ahora bien, este primer encuentro finalizó con una invitación para llevar a cabo una entrevista biográfica de carácter individual.

Así entonces, al momento de la elaboración de este artículo y considerando que el trabajo de investigación está en desarrollo, hemos dispuesto de la entrega parcial de resultados obtenidos desde los datos que se generaron tanto en el marco del primer encuentro como del corpus obtenido a partir de las entrevistas de dos estudiantes que hasta la fecha han manifestado su interés de participar. Importante es especificar que las entrevistas a los individuos restantes están en proceso de coordinación para la aplicación del instrumento (consentimiento informado y cuestionario de preguntas).

Siguiendo esta breve descripción del procedimiento utilizado en esta investigación, se hace necesario reiterar que la entrevista biográfica se configura a partir de tres temas de los cinco propuestos por los estudios culturales en discapacidad, descritos anteriormente, a saber: familia, amigos e institucionalidad (Waldschmidt, 2017). Sin embargo, cada entrevista con los participantes se inició con una evaluación acerca de tópicos que fueron relevantes para los participantes en relación a la naturaleza del diálogo que se gestó en el marco del primer encuentro. Luego de aplicado el instrumento de levantamiento de la información, la investigadora principal del estudio agradeció la participación de cada estudiante entrevistado y se extendió una invitación para asistir al II Coloquio sobre Investigación de Postgrados en Ciencias Sociales organizado por el Doctorado en Ciencias Sociales y la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de La Frontera que se llevó a cabo durante el mes de enero de 2019, con la finalidad de que los participantes del estudio tuvieran acceso a los resultados parciales de la investigación y, por ende, manifestar sus impresiones respecto al trabajo en desarrollo.

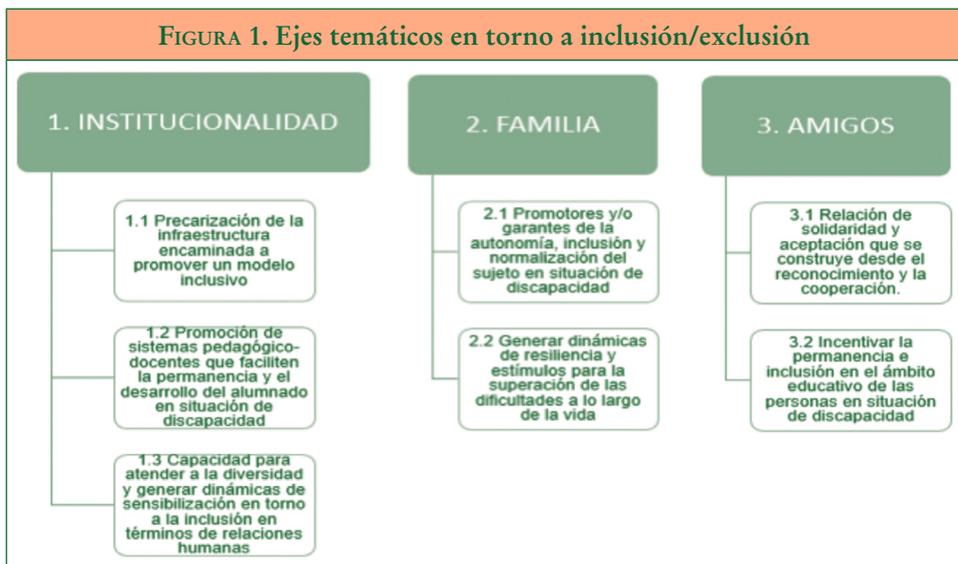
Ahora bien, para los fines de esta investigación se ha formulado un modelo de análisis del discurso sobre la base de las propuestas teórico-metodológicas planteadas por Gilberto Giménez (1989) que orientan el trabajo con el corpus obtenido para el presente estudio. En este sentido, el modelo de análisis del discurso que se utiliza en esta investigación permitirá identificar y describir un conjunto de tópicos, argumentos, objetos del discurso e implicaturas que se lograrán evidenciar producto del análisis del corpus y considerando las notas de campo obtenidas mediante la realización

del primer encuentro con estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad de La Frontera.

Finalmente, el análisis del corpus permitirá describir y comprender las narrativas en torno a los procesos de inclusión y exclusión en los relatos de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad, en la ciudad de Temuco, con el objetivo de resaltar que cada vivencia no debe ser tratada como expresión de un pensamiento único, ya que la discapacidad no es una situación estándar y cada caso enriquece la noción misma de la discapacidad en función de sus particularidades. En este caso, se puede adelantar que las dos personas que accedieron a compartir sus historias refuerzan la importancia que revisten para ellos el contexto familiar, la institucionalidad y el rol de las amistades y, en uno de los casos, incluso se proponen algunas mejoras al factor institucional.

5. Análisis e interpretación

Sobre la base de los resultados obtenidos a partir del corpus para el desarrollo de este escrito, se logró determinar que existen un conjunto de ejes temáticos que sustentan la estructura narrativa de los estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad de La Frontera en relación a la inclusión/exclusión. Estos ejes temáticos se agrupan a partir de las categorías que articularon la entrevista biográfica, a saber: el papel de la familia en la vida del estudiante en situación de discapacidad, el papel de los amigos y la institucionalidad.



Fuente: Elaboración propia.

Es así que, en referencia a los relatos que se obtuvieron desde las entrevistas biográficas con los estudiantes en situación de discapacidad, se produce un conjunto de enunciados que cristalizan la noción en torno a la inclusión/exclusión. Por tanto, respecto al eje temático (1.1) que se enmarca en la categoría de la institucionalidad, emergen una serie de tópicos, uno de ellos es la precarización de la infraestructura encaminada a promover un modelo inclusivo, lo cual se manifiesta a través de la presencia de argumentos ligados al déficit que presenta la Universidad de La Frontera respecto a un conjunto de tecnologías necesarias para la inclusión efectiva en los procesos de admisión, la incorporación en los registros académicos y la accesibilidad a los espacios físicos. De tal manera que una de las primeras implicaturas que emergen del análisis nos permite advertir que si bien es evidente el compromiso institucional en el sentido del cumplimiento, aunque incipiente, en la aplicación de la normatividad nacional en materia de inclusión a nivel superior⁸, en circunstancias particulares como el proceso de admisión especial, es notoria la falta de capacitación principalmente en la implementación de los ajustes razonables necesarios para el desarrollo de un proceso de admisión que sea equitativo y que, principalmente, reconozca el mérito académico de cada estudiante, independientemente de su situación de discapacidad o no. Esta idea se ve reforzada con el argumento esgrimido por uno de los estudiantes entrevistados:

Yo ingresé por admisión especial, prácticamente lo que hice en su momento era ir con la gente del programa PIAA para una entrevista y una prueba con un intermediario quien iba leyendo por mí las preguntas –un equivalente al PSU–, pero el puntaje no era importante, era simplemente de nivelación como para ver en qué condiciones llegabas. O sea, estaba muy nervioso, me quedé muchas veces en blanco así que no creo que me haya ido muy bien [...] La prueba la di creo que en diciembre o en enero y ya en marzo estaba en las clases, aún no estaba dentro del sistema de la U, pero ya estaba admitido... ya sabe, el sistema es un poquito tardado, tardaba un poco más en aparecer –por ser ingreso especial–. Estuve en un estado de “NN” por un mes y medio, más o menos. (Entrevista biográfica n.º 1).

Vale la pena advertir que, en términos de una segunda implicatura, relacionada con el eje temático (1.2), se logra evidenciar que en ocasiones las limitantes que trae consigo la precaria formación en materia de educación superior inclusiva, principalmente en el ajuste de los currículos, la capacitación de los docentes y el propio desconocimiento de la comunidad académica con y sin discapacidad en torno a sus derechos y posibilidades de formación, llevan al estudiante a determinar la elección de una profesión en función de la practicidad y no necesariamente sobre la base de sus capacidades o su vocación. Esto es manifiesto en el siguiente testimonio:

Yo elegí estudiar la carrera de Psicología más que nada por descarte, porque originalmente tenía opción de irme a estudiar Derecho, después me di cuenta de lo mal

⁸ Es importante recalcar que, en Chile, la Ley de Educación Superior n.º 21.091 se promulgó en mayo de 2018 –mismo año en que realizamos el encuentro con nuestro primer grupo de estudiantes–, de esta forma, con base en la ley se tiene previsto desarrollar un “sistema de acceso” que entrará en funcionamiento hasta el año 2021.

implementadas que están las ayudas en Chile, de lo difícil que es encontrar empleo y por lo difícil que sería después irme del país, por eso lo descarté, por ese motivo [...] Más que nada porque por tener discapacidad sensorial casi todo en esta vida requiere visión o coordinación mano-ojo, algo que se me complica bastante así que me fui por algo más [...] algo más convencional para mí que fue la Psicología. (Entrevista biográfica n.º 1).

En el mismo sentido, respecto a los ejes temáticos (1.2 y 1.3) donde el objeto del discurso en las narrativas de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad se centra en el rol de la Universidad en materia de facilitar las prácticas pedagógicas necesarias para la educación inclusiva y el reconocimiento de la diversidad, se evidencia un conjunto de argumentos que validan la urgencia a la que deben responder las universidades para promover sistemas pedagógico-docentes que faciliten la permanencia y el desarrollo del alumnado en situación de discapacidad, como, a su vez, formular estrategias que fomenten el respeto a la diversidad y el reconocimiento de la diferencia, lo que se debe complementar con la existencia de programas de sensibilización sobre el tema de la discapacidad y la formación universitaria.

Por lo que, en términos de implicatura, se asume que la carencia de lineamientos generales en materia de inclusión para personas en situación de discapacidad en el sistema educativo superior chileno también da lugar a procesos de desertión, principalmente ante la ausencia de instancias de apoyo y acompañamiento durante el proceso formativo. Por consiguiente, en las narrativas de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad se valoriza de forma positiva la existencia del PIAA en el caso de la Universidad de La Frontera, como una respuesta de la institucionalidad universitaria que apunta a fortalecer la educación inclusiva y las dinámicas de reconocimiento de la diversidad. Dicha situación se evidencia en el relato de uno de los estudiantes entrevistados:

En 2014, sin mecanismo de apoyo, fue que decidí salir, hasta 2017 que existe el PIAA volví. Es necesario que exista una instancia que haga a la persona “una persona de derechos”, equitativa, con derechos dentro de una institución educativa. (Entrevista biográfica n.º 2).

Sin embargo, y aunque se ha resaltado en las narrativas de los estudiantes universitarios el carácter primigenio de los ajustes en materia de inclusión por parte de la Universidad de La Frontera, producto de un conjunto de elementos que constituyen al objeto del discurso, en este caso, la institucionalidad y su relación con la capacidad para atender a la diversidad y generar dinámicas de sensibilización en torno a la inclusión en términos de relaciones humanas. Es factible evidenciar, a modo de implicatura, el reconocimiento institucional de los derechos de los estudiantes en situación de discapacidad a recibir no solo una educación de calidad, sino también a formar parte de una comunidad universitaria cada vez más inclusiva con reconocimiento de la diferencia y en condiciones de equidad. Lo anterior se puede observar en los argumentos de los estudiantes entrevistados:

En la Ufro los profesores saben cómo lidiar con casos de discapacidad, hasta cierto punto, algo que en mi enseñanza media no tuve [...] mis compañeros me recibieron bien,

originalmente sí tuvieron la disposición de ayudarme a pesar de que yo me negaba, por los problemas que tuve me volví muy orgulloso así que no me gustaba recibir ayuda [...] En la Universidad la discapacidad no es un tema, no están preocupados del qué dirán, acá soy uno más a diferencia del colegio, eso me hace sentir bien. Eso es mucho mejor que los insultos o que estén con el qué dirán absurdo. (Entrevista biográfica n.º 1).

De la misma manera:

La U. es un espacio de desarrollo social, en ella adquieres conciencia de cómo enfrentar el mundo, existen desafíos diferentes de los que enfrentan las personas sin discapacidad, por eso también creo que tienen que ser personas especializadas en el tema quienes lo manejen –como en el caso del PIAA– porque no cualquiera puede estar enseñando a personas con discapacidad. (Entrevista biográfica n.º 2).

Así entonces, producto del análisis de las narrativas de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad se logra establecer, a partir de los ejes temáticos que emergen en relación a la categoría de institucionalidad que orienta las entrevistas biográficas realizadas, que para el sistema educativo superior chileno, incluyendo a la Universidad de La Frontera, es imprescindible que las políticas y programas que son y serán implementados para la inclusión de personas en situación de discapacidad estén orientados a lograr un sistema de admisión especial respetuoso de las diferencias, a la vez que reconozca el mérito de cada estudiante independientemente de su tipo o grado de discapacidad. Además, los programas de estudio deben contar con estrategias pedagógicas y rediseños curriculares orientados a la atención de las necesidades especiales de sus estudiantes, pero, más aun, con miras al logro del acceso universal para todos los estudiantes independiente de su situación.

De igual forma, en las narrativas de los estudiantes universitarios la inclusión se lograría experimentar en sus vidas cotidianas al interior de la institucionalidad universitaria a través de un conjunto de interacciones con un cuerpo académico que cuente con habilidades que fomenten la empatía y adquieran una capacitación en el uso de adaptaciones curriculares. Asimismo, para estos estudiantes universitarios sería deseable el desarrollo de programas culturales y deportivos que contribuyan a su formación integral reconociendo su situación de discapacidad y, finalmente, propender por el diseño de estrategias de comunicación y sensibilización para la formación y el fortalecimiento de la inclusión de las personas en situación de discapacidad como parte de la comunidad universitaria.

Ahora bien, respecto a los ejes temáticos (2.1 y 2.2) es necesario dar relevancia a la familia como un objeto del discurso que ostenta una recurrencia significativa en las narrativas de los estudiantes universitarios que participan en la investigación. Por tanto, dado que las relaciones humanas son fundamentales para el desarrollo de cualquier persona, tenga o no una discapacidad, el rol de las familias es preponderante ya que son quienes fungen como red de apoyo no solo para el cuidado de la salud, sino que también son los encargados de realizar los ajustes razonables asumiendo el deber que en teoría corresponde a la institución de educación superior. Esta cuestión se refleja en los relatos de la siguiente manera:

Mis familiares más cercanos siempre me estuvieron apoyando, por lo menos mis abuelos maternos y mi mamá, siempre estuvieron ahí, al punto de que hay algo que mi vieja me reitera bastantes veces y es: “si empezaste algo terminalo. Si entraste a la Universidad, si no te gusta lo que estás estudiando, busca otra opción, pero tienes que terminar la Universidad” [...] Los abuelos también me exigían bastante. (Entrevista biográfica n.º 1).

Asimismo:

Mis padres desde que estaba en el colegio siempre estuvieron conmigo, recién entré a la U, mi papá me acompañaba en el colectivo, ahora no es así, por ejemplo, salir solo ya no se vuelve algo preocupante, puedo hacer vida social, porque para mí eso es algo importante ¡la integración a actividades sociales! (Entrevista biográfica n.º 2).

A partir de lo señalado, la familia como objeto del discurso adquiere una significación de estructura social ambivalente en la medida que, por una parte, la familia es quien promueve y/o garantiza prácticas sociales que determinan la autonomía y la inclusión de las personas en situación de discapacidad y, por otra, son las familias quienes suscitan el rechazo o la exclusión producto de la situación de discapacidad que vivencia un integrante de la familia. Así, con base en las implicaturas relacionadas con los argumentos anteriormente expuestos, queda de manifiesto que:

Entre mis familiares cercanos y no cercanos o sea mis papás, abuelos y tíos, hay personas que apoyan incondicional y otras que te sacan en cara tu defecto –de manera incondicional– [...] Desde que ingresé a la U. hubo familiares –que no me hablaban– empezaron a hacerlo desde que ingresé a la U. En el caso de mi progenitor, fue por el orgullo que le daba que su primogénito ingrese a la Universidad –él es carabinero, se gana la vida golpeando vendedores ambulantes– [...] para mí que mi progenitor se haya sentido orgulloso fue una vergüenza ¡nunca estuvo ahí! Prácticamente al punto de que él me dio su apellido, pero para él fui un accidente y me lo decía cada vez que podía, así que, soy de los que piensan: si no estuviste involucrado en esto, no tienes por qué sentirte orgulloso, así que... (Entrevista biográfica n.º 1).

Resulta interesante evidenciar que los relatos aquí presentados dan cuenta de la capacidad que tiene la familia como estructura social ambivalente para reproducir el sentido negativo asociado a la discapacidad, lo que se relaciona con la lógica de la exclusión y la desprotección de la persona; como, a su vez, la familia puede favorecer nuevas formas de significación sobre la discapacidad lo que facilita la organización del cuidado y protección de la persona, y, por ende, se articulan dinámicas de sentido que promueven la inclusión y la capacidad de lograr la integración en las distintas estructuras sociales.

Vale la pena destacar un aspecto que se evidencia en las narrativas de los estudiantes universitarios y que guarda relación con la importancia de los roles masculino y femenino al interior de las familias. En este sentido, las mujeres, principalmente, madre y abuela, juegan un papel determinante sobre todo a nivel emocional para la persona en situación de discapacidad, no así las figuras masculinas como el padre o

el abuelo, aunque en el caso donde la figura masculina se involucra en el cuidado de la persona con discapacidad, el apoyo se centra en dotar de herramientas para lograr ser funcional y, por ende, independiente.

Cuando yo era pequeño, mi abuelo trabajaba, era maestro, se jubiló cuando yo tenía 5 o 6 años, aunque siempre me apoyó más mi abuela, mi abuelo era el que ayudaba a estudiar siempre, mi abuela y mi mamá eran mi apoyo más emocional, pero quien me ayudaba con la escuela era mi abuelo. (Entrevista biográfica n.º 1).

En todo caso, producto del análisis del corpus se evidencia que es innegable que la familia es una estructura social que genera las condiciones para satisfacer un conjunto de necesidades educativas, afectivas, económicas y sociales sobre la base de los recursos disponibles –empatía, paciencia, afecto y capital económico y cultural–. Por lo tanto, en las narrativas de estos estudiantes universitarios la familia cumple la función de generar dinámicas de resiliencia y estímulos para la superación de las dificultades a lo largo de la vida. Este argumento se refuerza a partir de lo que señalan los estudiantes entrevistados:

Siempre el punto de salida es la familia, sin apoyo familiar es más difícil avanzar, sin ellos se te va a dificultar avanzar, hay menos apoyo emocional, hay menos apoyo moral e incluso menos conocimiento para lidiar con la discapacidad, porque si no aprendes a lidiar con ella desde la infancia, se te complica la escuela e incluso la misma vida. (Entrevista biográfica n.º 1).

También:

El apoyo de la familia juega un papel primordial por la protección que brinda, al mismo tiempo, promueve –poco a poco– la individualidad y la capacidad de demostrar que se puede salir adelante. (Entrevista biográfica n.º 2).

Así entonces, producto del análisis se logra establecer, a partir de los ejes temáticos que emergen en relación a la categoría de familia e institucionalidad, que la Universidad debería diseñar estrategias para afrontar en conjunto con las familias el proceso de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Lo anterior contribuiría a potenciar la sinergia entre la institución de educación superior y la familia con la finalidad de promover la educación inclusiva con mayor efectividad. Sin embargo, el panorama se complejiza, al menos en Chile, donde la nueva Ley de Inclusión Educativa no tiene previsto tomar acciones de trabajo mancomunado con los padres o cuidadores de personas en situación de discapacidad que ingresan a las instituciones de educación superior.

Finalmente, respecto a los ejes temáticos (3.1 y 3.2) donde el objeto del discurso en las narrativas de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad se focaliza en las relaciones de amistad que construyen con otros estudiantes, emergen un conjunto de argumentos acerca de la importancia de los amigos en el proceso de inclusión educativa producto de la construcción de redes de solidaridad que se sustentan

sobre la base de la aceptación, reconocimiento y cooperación. Así, ambos estudiantes entrevistados destacan la relevancia de la solidaridad en el contexto de sus prácticas cotidianas en la institución universitaria:

En la Universidad, mis *compañeros* me recibieron bien, originalmente sí tuvieron la disposición de ayudarme a pesar de que yo me negaba, por los problemas que tuve me volví muy orgulloso así que no me gustaba recibir ayuda. Si podía hacer las cosas por mi cuenta y a mi manera era feliz [...] Logré hacer amistad con varios de mis compañeros de este año y del año pasado, por lo mismo, nunca vieron la discapacidad como un problema, algo que era complicado porque antes sí se veía como un problema, en primaria o enseñanza media tuve problemas con un docente por ese caso y con compañeros [...] En la Universidad la discapacidad no es un tema, no están preocupados del qué dirán, acá soy uno más a diferencia del colegio, eso me hace sentir bien. (Entrevista biográfica n.º 1).

Del mismo modo:

Los amigos te ayudan a conocer cosas nuevas, reconfortan, ayudan a que te establezcas socialmente y a compartir con los demás, además, las tonterías siempre sirven ¡tengo alma de payaso! (Entrevista biográfica n.º 2).

En definitiva, en las narrativas de estos estudiantes universitarios sobresale la importancia que reviste este tipo de relación sociopersonal para incentivar la permanencia e inclusión en el ámbito educativo de las personas en situación de discapacidad, principalmente porque el papel que juegan los amigos en la vida universitaria es el de facilitadores en la medida que son personas capaces de promover la capacidad de solidaridad al interior del grupo, articular las redes de cooperación, refuerzan las dinámicas de integración social y fomentan la igualdad en las relaciones interpersonales. Por consiguiente, los amigos como objeto del discurso adquieren una importancia central en el relato de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad puesto que son personas que favorecen la inclusión en la comunidad educativa posibilitando el desarrollo de las capacidades humanas necesarias para el proceso de adaptación a la vida universitaria.

6. A modo de conclusión

Para concluir este escrito, consideramos importante señalar que, si bien a nivel sociocultural la situación de discapacidad se considera como una condición diferenciada y cambiante porque depende del contexto, así como de las experiencias sociales y físicas propias de cada sujeto, que, a su vez, estará condicionada por una serie de limitaciones particulares que, muchas veces, obstaculizan su desempeño cotidiano y la representación de dichas limitaciones condiciona el proceso de inclusión/exclusión; el modo en que los sujetos en situación de discapacidad afrontan tales limitaciones y barreras propias del ambiente, en gran medida, dependerá de cómo la sociedad se articula para convertirse en agentes de apoyo o no.

Ante ello, si nos trasladamos al contexto de las instituciones de educación superior y la relación existente con las personas en situación de discapacidad, encontramos que, de manera paulatina, se han desarrollado medidas enfocadas a generar procesos de inclusión a través de una serie de políticas y prácticas que tienen como objetivo, en primer lugar, reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes con y sin discapacidad y, en segundo, sobre la base de los obstáculos que rodean la vida de las personas en situación de discapacidad tratar de aprender e ir cimentando entornos cada vez más inclusivos así como participativos, todo esto a partir de la construcción de redes de apoyo donde participan la familia, los estudiantes, los docentes y demás miembros de la comunidad universitaria (Gibson, 2012; Fuller, Bradley y Healey, 2004; Booth y Ainscow, 2002).

Como se ha podido advertir, aunque de manera incipiente, Chile es un país que ha venido generando condiciones tanto a nivel de inversión como desde la creación de leyes y políticas encaminadas a generar las circunstancias necesarias para incluir a las personas en situación de discapacidad al ámbito educativo, para el caso de educación superior, la Ley n.º 21.091, promulgada en el año 2018, tiene ante sí la tarea de implementar un sistema de acceso a la educación superior que, entre otras cosas, sea garante de los principios de no discriminación, transparencia, objetividad y accesibilidad universal y tal como se manifiesta desde el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2019) “el diseño de este nuevo sistema nos da la posibilidad de analizar experiencias internacionales, examinar las mejores prácticas en esta materia y, también, realizar una revisión crítica y constructiva de los instrumentos y procedimientos vigentes en nuestro país” (p. 5).

Ahora bien, en tanto que los sujetos inmersos en cualquier contexto sociocultural no pueden existir de manera aislada, el proceso de reconocimiento de un otro diferente –con y sin discapacidad– implica tomar conciencia y aprender juntos uno con el otro; lo cual confiere un valor primordial a las voces, así como a las vivencias. De este modo, el uso de las narrativas biográficas de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad nos deja entrever el modo en que se forjan conexiones entre la biografía personal y la estructura social, es decir, lo personal y lo político, lo cual significa que son dispositivos interpretativos, a través de los cuales las personas se representan a sí mismas, así como a los demás (su contexto sociocultural) (Uprichard y Byrne, 2006).

De esta manera, los relatos de los estudiantes en situación de discapacidad miembros de la comunidad universitaria de la Universidad de La Frontera nos dejan entrever, primero, el papel del círculo familiar que, juega un papel decisivo, debido a que, por un lado, fungen como red de apoyo y, por otro, pueden llegar a ser quienes originan el rechazo de la persona en situación de discapacidad. Sin embargo, para los estudiantes entrevistados la familia es el punto de apoyo que la mayoría de las veces asume las funciones que corresponden a la institución de educación superior suministrando los recursos tanto materiales como tecnológicos que coadyuvan al proceso de aprendizaje. Asimismo, son el primer referente de apoyo emocional ante situaciones que son consideradas como adversas y, en definitiva, la familia vivencia la situación de discapacidad y asume las consecuencias sociales y los costos económicos.

De la misma forma, sobresale el papel de las amistades porque son el grupo que, una vez fuera del núcleo familiar, se convierte en los facilitadores de las personas en situación de discapacidad debido a que son quienes promueven, en la mayoría de los casos, la capacidad de ser libres, creativos y también fortalecen los valores de la solidaridad, el respeto y la aceptación; convirtiéndose en agentes multiplicadores de la inclusión dentro de la comunidad universitaria.

Finalmente, en relación a la institucionalidad, se evidenció la necesidad de que en las universidades existan programas de apoyo focalizados en la inclusión y no solo en la integración, es decir, no basta con que se creen los cupos o haya un entorno parcialmente accesible; es necesario que quienes dirijan estos esfuerzos, al igual que la planta docente, se encuentren sensibilizados y capacitados para asumir la tarea de lograr que la experiencia del estudiante en situación de discapacidad no solo sea aceptable, también que le permita desarrollar funcionamientos valiosos.

En palabras de uno de los estudiantes entrevistados:

Hasta el momento todo funciona bien en la Universidad, el único fallo son algunas cosas de la infraestructura, por ejemplo, las ubicaciones es todo enfocado a algo muy visual y no lo digo por mí, pero ¿y si llega alguien que sea totalmente invidente?, ¿cómo va a reconocer una sala de otra? Lo único que tiene Braille creo que son los ascensores... no hay accesibilidad, no en su totalidad, lo he hablado –con los del PIAA– pero no sé cómo poder concretar eso, o sea la idea está, pero ¿quién se lo plantea a las directivas? [...] ya sabe, las soluciones aparecerán cuando exista el problema, si no hay problema ¿para qué una solución? ¡En este caso yo soy el problema! (Entrevista biográfica n.º 1).

Por último, debemos expresar que los resultados que se obtienen y las conclusiones que hemos presentado no buscan establecer generalizaciones, sino que, más bien, solo son aplicables a las narrativas estudiadas en el caso de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco. No obstante, quisiéramos enfatizar en que los estudios de las narrativas dentro del campo de investigación sobre la discapacidad en Chile deben favorecer e incentivar la comprensión y el reconocimiento de las voces de los sujetos que, a través de sus relatos de vida y creaciones narrativas, entretejen experiencias más cercanas a su cotidianidad dentro de sus contextos sociales particulares, para así crear condiciones de posibilidad donde otras formas de comprender el problema de investigación emerjan.

7. Referencias bibliográficas

- APPLETON-DYER, S. y FIELD, A. (2014). *Understanding the factors that contribute to social exclusion of disabled people. Rapid review for think differently*. Auckland: Synergia.
- ATKINSON, P. (1997). Narrative turn or blind alley? *Qualitative Health Research*, 7, 325-343.
- BARTON, L. (2003). *Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse for delusion*. London: Institute of Education, University of London.
- BELL, S. E. (1999). Narratives and lives: women's health politics and the diagnosis of cancer for DES daughters. *Narrative Inquiry*, 9(2), 1-43.

- BOCHNER, A. (2001). Narratives virtues. *Qualitative Inquiry*, 7(2), 131-157.
- BOLÍVAR, A., SEGOVIA, D. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- BOOTH, T. y AINSWORTH, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (2.ª ed.). Manchester: CSIE.
- BRUNER, J. (2002). *Making stories. Law, literature, life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- CENTRE FOR THE STUDY OF INCLUSIVE EDUCATION (CSIE) (1996). *Developing an inclusive policy for your school: a CSIE Guide*. London: CSIE.
- CORNEJO, M., FAÚNDEZ, X. y BESOAÍN, C. (2017). El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), 2-26.
- COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN (CEC) (1994). *12 Principles for successful inclusive schools*. CEC Today Newsletter (Council for Exceptional Children), May.
- CROSSLEY, M. L. (2003). Formulating narrative psychology: the limitations of contemporary social constructionism. *Narrative Inquiry*, 13(2), 287-300. <https://doi.org/10.1075/ni.13.2.03cro>.
- FREUND, P. (2001). Bodies, disability and spaces: the social model and disabling spatial organisation. *Disability y Society*, 16(5), 689-706.
- FULLER, M., BRADLEY, A. y HEALEY, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability y Society*, 19(5), 455-468. <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>.
- GIBSON, S. (2012). Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability y Society*, 27(3), 353-369. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654987>.
- GIMÉNEZ, G. (1989). *Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*. México: UNAM.
- GOODLEY, D. (2001). 'Learning difficulties', the social model of disability and impairment: Challenging epistemologies. *Disability y Society*, 16(2), 207-231.
- GOODLEY, D. y TRAGASKIS, C. (2006). Storying disability and impairment: retrospective accounts of disabled family life. *Qualitative Health Research*, 16(5), 630-646.
- HINCHMAN, L. P. e HINCHMAN, S. K. (Eds.) (1997) *Memory, identity, community: the idea of narrative in the human sciences*. Albany, NY: State University of NY Press.
- HUCHIM AGUILAR, D. y REYES CHÁVEZ, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- LARS-CHRISTER, H. y ANTELIUS, E. (2011). Communicative disability and stories: towards an embodied conception of narratives, *Health*, 15(6), 588-603. <https://doi.org/10.1177/1363459310364158>.
- MANNING, M. y RYMES, B. (2005). Living narrative: creating lives in everyday storytelling. *Language in Society*, 34(3), 470-474. <https://doi.org/10.1017/S004740450522016X>.
- MARSHALL, M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- MILNER, P., BRAY, A., CLELAND, G., TAYLOR, J., ENTWISLE, R. y WILSON, P. (2004). *Community participation: people with disabilities finding their place*. Dunedin: Donald Beasley Institute y NZCCS.
- MILNER, P. y KELLY, B. (2009). Community participation and inclusion: people with disabilities defining their place. *Disability and Society*, 24(1), 47-62.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC) (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Recuperado de <http://especial.mineduc>.

- cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201404021642530.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC) (2019). *¿Qué sabemos sobre admisión a la educación superior? Una revisión para implementación del nuevo Sistema de Acceso en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MISHLER, E. G. (1995). Models of narrative analysis: a typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5(2), 87-123.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf.
- PATTON, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3.ª ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- PROGRAMA INCLUSIVO DE ACCESO Y ACOMPAÑAMIENTO PARA ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD (PIAA) (2019). *Quiénes somos*. Recuperado de <http://piaa.ufro.cl/>.
- RAZER, M., FRIEDMAN, V. y WARSHOFSKY, B. (2013). Schools as agents of social exclusion and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742145>.
- RIESMANN, C. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage.
- RIESMANN, C. (2005). *Narrative analysis*. London: Sage.
- RIZO LÓPEZ, A. E. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis* [En línea], 15 | 2006. URL: <http://journals.openedition.org/polis/5007>.
- ROSS, N. J., RENOLD, E., HOLLAND, S. y HILLMAN, A. (2009). Moving stories: using mobile methods to explore the everyday lives of young people in public care. *Qualitative Research*, 9(5), 605-623.
- SANZ HERNÁNDEZ, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, LVII, 99-115. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>.
- SERVICIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD (Senadis) (2016). *Segundo estudio nacional de la discapacidad 2015. Informe metodológico*. Recuperado de [file:///C:/Users/cyd/Downloads/Informe%20Metodologico%20II%20Estudio%20Nacional%20de%20la%20Discapacidad%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cyd/Downloads/Informe%20Metodologico%20II%20Estudio%20Nacional%20de%20la%20Discapacidad%20(1).pdf) [Consultado 31-12-2018].
- SERVICIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD (Senadis) (2017). *Región de la Araucanía*. Recuperado de <https://www.senadis.gob.cl/region/araucania/d/noticias/7043/senadis-lanza-el-programa-de-apoyo-a-estudiantes-en-situacion-de-discapacidad-en-instituciones-de-educacion-superior-2018> [Consultado 31-12-2018].
- SERVICIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD (Senadis) (2018). *Balance de gestión integral. Año 2017*. Recuperado de <https://www.senadis.gob.cl>.
- SMITH, B. y SPARKES, A. C. (2005). Analyzing talk in qualitative inquiry: exploring possibilities, problems, and tensions. *Quest*, 57, 213-242. <https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491854>.
- SMITH, B. y SPARKES, A. C. (2008). Narrative and its potential contribution to disability studies. *Disability y Society*, 23(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/09687590701725542>.
- SMITH, B. y SPARKES, A. C. (2012). Introduction. An invitation to qualitative research. En K. YOUNG y M. ATKINSON (Eds.), *Qualitative research on sport and physical culture*. Bingley, UK: Emerald.
- SORIANO, F. y LÓPEZ, L. (2009). Discapacidad y cultura: desafío emergente en investigación. *Avances en Enfermería*, 27(1), 110-123. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/12960/13678>.

NARRATIVAS SOBRE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA CIUDAD DE TEMUCO (CHILE)
VEREL ELVIRA MONROY FLORES Y JAVIER MAYORGA ROJEL

- SPARKES, A. C. (2004). Bodies, narratives, selves and autobiography: the example of Lance Armstrong. *Journal of Sport and Social Issues*, 28, 397- 428. <https://doi.org/10.1177/0193723504269907>.
- SPARKES, A. C. (2005). Narrative analysis: exploring the whats and the hows of personal stories. En M. HOLLOWAY (Ed.), *Qualitative research in health care*. Open University Press. PMCid: PMC1255988.
- SPARKES, A. C. y SMITH, B. (2003). Men, sport, spinal cord injury and narrative time. *Qualitative Research*, 3, 295-320. <https://doi.org/10.1177/1468794103033002>.
- UNIVERSIDAD DE CHILE (2016). *Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad*. 31 de diciembre de 2018, de Universidad de Chile Sitio web: <file:///C:/Users/verel/Downloads/inclusion%20de%20estudiantes%20en%20situacion%20de%20discapacidad%20en%20la%20universidad%20de%20chile%20un%20compromiso%20con%20la%20equidad.pdf>.
- UPRICHARD, E. y BYRNE, D. (2006). Representing complex places: a narrative approach. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 38(4), 665-676.
- WALDSCHMIDT, A. (2017). Disability Goes Cultural: The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool. En A. WALDSCHMIDT, H. BERRESSEM y M. INGWERSEN (Eds.), *Culture - Theory - Disability: Encounters between Disability Studies and Cultural Studies*. Bielefeld: Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839425336>, https://doi.org/10.26530/OAPEN_627653, <https://doi.org/10.14361/9783839425336-003>.