

POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CHILE E NO BRASIL

POLÍTICAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN CHILE Y BRASIL

POLICIES FOR ACCESS TO HIGHER EDUCATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN CHILE AND BRAZIL

Noemi Nascimento ANSAY¹
Laura Ceretta MOREIRA²

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir as políticas de acesso para estudantes com deficiência, e sua implementação na Universidade de Talca (UTALCA), no Chile, e na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Brasil, no período de 1990 a 2016. A pesquisa foi realizada a partir da metodologia da educação comparada, identificando diferenças e semelhanças, discutindo a atualidade (à época da pesquisa) e as perspectivas futuras para esses grupos de estudantes no ensino superior de ambos os países. Para construção dos dados, além da pesquisa bibliográfica e documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 33 estudantes com deficiência e quatro gestores das duas universidades. Constatou-se, após a análise do contexto educacional, das políticas de financiamento e das políticas de acesso ao ensino superior no Chile e no Brasil que, apesar do aparato legal que garante os direitos educacionais das pessoas com deficiência, a maioria delas está excluída deste nível de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes com deficiência. Ensino superior. Políticas de acesso ao ensino superior.

RESUMEN: *El objetivo de este artículo es discutir las políticas de acceso para estudiantes con discapacidades y su implementación en la Universidad de Talca (UTALCA), en Chile, y en la Universidad Federal de Paraná (UFPR), en Brasil, en el período de 1990 a 2016. La investigación se realizó con la metodología de la educación comparada, identificando diferencias semejanzas, discutiendo la actualidad (en el momento de la investigación) y las*

¹ Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Paranavaí – PR – Brasil. Professora adjunta, nível B, Campus II – FAP, UNESPAR. Hace parte del Núcleo de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias en Musicoterapia (NEPIM-CNPq) y de la comisión editorial de la Revista Brasileña de Musicoterapia. Representante de la secretaría de Ciencias, Tecnología y Enseñanza Superior del Consejo Estadual de la Persona con Discapacidad. Mediadora del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). Coordinadora del NESPI (Núcleo de Educación Especial/Inclusiva) del Campus II Curitiba (UNESPAR). Licenciado en Musicoterapia por la Facultad de Artes de Paraná, postgrado en Psicopedagogía por la Universidade Tuiuti, máster en Educación por la Universidad Federal de Paraná y Doctorado en Educación por la UFPR en el programa de postgrado ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6881-966X>. Correo: noemiansay@gmail.com

² Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba – PR – Brasil. Professora associada IV de la UFPR en el sector de Educación en el sector de planeamiento y administración escolar y en el programa de postgrado en Educación. Tiene bachillerato en Educación Especial por la UFSM y en Pedagogía por la FIC - Santa Maria/RS. Máster en Educación por la UFSM y Doctorado en Educación por la USP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4569-7369>. Correo: laurac.moreira@gmail.com

perspectivas futuras para los grupos de estudiantes de la enseñanza superior da ambos países. Para la construcción de los datos, además de la investigación bibliográfica y documental, se realizaron entrevistas semiestructuradas con 33 estudiantes con discapacidades y cuatro gestores de las universidades. Se constató, tras el análisis del contexto, de las políticas de financiamiento y de las políticas de acceso a la enseñanza superior en Chile y Brasil que a pesar del aparato legal que garantiza los derechos educacionales de las personas con discapacidad, la mayoría de ellas está excluida de este nivel de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: *Estudiantes con discapacidad. Educación superior. Políticas de acceso a la educación superior.*

ABSTRACT:*The general objective of this research is to investigate access policies for students with disabilities and their implementation at the University of Talca (UTALCA), in Chile, and at the Federal University of Paraná (UFPR), in Brazil. The survey was conducted in the light of comparative studies, identifying differences and similarities, discussing the present (when the research was done) and the future prospects for this group of students, attending higher education in both countries. Therefore, for data construction, beyond the literature and documentary research, there were conducted semi-structured interviews with 33 students with disabilities and four coordinators of the two universities. It was found after analyzing the educational policy, in the context of funding and access policies for higher education in Chile and Brazil, that despite the legal apparatus that ensures the educational rights of people with disabilities at all levels and modalities, and the advances concerning to admission, most of them are excluded from this level of education.*

KEYWORDS: *Students with Disabilities. Higher Education in Chile. Higher Education in Brazil. Policies for access to higher education.*

Introducción

Chile y Brasil son países latinoamericanos con trayectorias históricas, educacionales y políticas singulares. Ambos, sin embargo, tienen el reto de garantizar el acceso de personas con discapacidad en la enseñanza superior. Las políticas nombradas “inclusivas”, nacionales e internacionales, advierten para el derecho de estos sujetos lograr todos los niveles de enseñanza, de forma a garantizar su formación personal y profesional, así como imponen acciones institucionales a las universidades.

En ambos los países, la educación se constituye un derecho de todas las personas. La Constitución de Chile (CHILE, 2010) afirma en su artículo nº 10: “La Educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida”. También la Constitución Brasileña (BRASIL, 1988) proclama: “La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad [...]” (Art. 205).

Además de eso, políticas direccionadas a estudiantes con discapacidad, en los dos países, garantizan su transversalidad en todos los niveles y modalidades de enseñanza. En Chile, la Ley General de Educación (BOLETÍN N° 4970-04) y, en Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB, 1996).

En Chile, hubo una expansión de la enseñanza universitaria. Acorde con el Servicio de Información de la Educación Superior (SIES), en 1983 el total de matrículas fue de 172.995 estudiantes y, en 2011, de 1.015.150 (CHILE, s/p.). Estos datos muestran un aumento de 586,9% en el período, acorde con el Ministerio de la Educación (MINEDUC, 2012). Cuanto al número de estudiantes con discapacidad (SENADIS, 2012 s/p): “[...] solo uno a cada quince estudiantes con discapacidad logra ingresar en la Educación Superior.”

En Brasil se realizó un análisis de los datos de los censos de 2003 y de 2013, del Ministerio de la Educación y del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (MEC/INEP), sobre los estudiantes matriculados en la graduación en el país. Se encontró una evolución importante en los números de matrículas de estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior. Este grupo pasó de 5.078 para 23.250, respectivamente. Eso significó un aumento en la participación, que fue de 0,13% en 2003 para 0,34% en 2011. En este mismo período, hubo un aumento de 73,4% en el total de estudiantes matriculados, que pasaron de 3.887.022 para 6.739.689. (MEC/INEP, 2013).

A pesar del crecimiento significativo observado en los datos estadísticos cuanto al ingreso de este alumnado en la enseñanza superior en Chile y en Brasil, este número es insuficiente frente al perceptual de las personas excluidas de este nivel del proceso educacional. De este modo, el problema a ser discutido en este texto se formula de la siguiente manera: ¿En qué contexto las políticas de acceso a la enseñanza superior han sido formuladas e implementadas en Chile y Brasil a partir de 1990? ¿En qué medida estas políticas garantizan el acceso de estudiantes con discapacidad a la enseñanza superior en la Universidad de Talca (Chile) y en la Universidad Federal de Paraná (UFPR)?

En la investigación se utilizó la metodología de los estudios comparados, acorde con las fases descritas por Ferrer (2002): pre-descriptiva, descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición y de comparación. Para construcción de los datos, además de la investigación bibliográfica y documental, se realizó entrevistas semiestructuradas con 33 estudiantes con discapacidad y cuatro gestores de las dos universidades. En el análisis del contenido de las respuestas de las entrevistas se utilizó como principal referencia los estudios de Bardin (1979).

Contexto Educacional de Chile

Chile es un país democrático, unitario, en que la administración funcional y la territorial son descentralizadas, acorde con la Constitución Política de la República de Chile (1980). Cuanto a los datos demográficos, la población de Chile es formada por 16.634.603 habitantes (SENADIS, 2012).

El sistema económico chileno se caracteriza por la liberalización de la economía. Desde los años 1970, “las autoridades asumieron sin contrapeso ‘el mercado’ como política económica del país, incluyendo todos los sectores (excepto la defensa).” (DÍAZ, 2005, p. 53). Ideológicamente, la economía del país se basa en la perspectiva del “antiestado”, de cuño neoliberal, donde el papel del Estado es favorecer la actuación del mercado (DÍAS, 2005). El impacto de esta política se caracteriza por fuerte desigualdad social y poca participación social en las decisiones de los rumbos del país. No es sin pretensiones la afirmación del Banco Mundial (2014) que Chile es una de las economías que más ha crecido en la última década, en América Latina, y que sus “políticas creativas” se convierten en modelos internacionales de un buen gobierno (BANCO MUNDIAL, 2014). De este modo, las políticas chilenas son vistas como una especie de vitrina de América Latina, funcionando también como un laboratorio del neoliberalismo.

Sin embargo, en estos datos “positivos”, a pesar de ostentar buenos indicadores económicos, también camuflan una gran desigualdad. Acorde con la Ministra del Desarrollo Social en la época de la investigación, María Fernanda Villegas, 14,4% de los chilenos vivían en situación de pobreza y 4,5% en la extrema pobreza (EXAME, 2015). La economía de Chile tiene como base principal el sector de servicios, que representa, en 2010, 66,5% del PIB. El sector de la minería viene en segundo lugar, con 19,2% del PIB. Ya con respecto a la balanza comercial, las exportaciones representan 34,2% del PIB, y las importaciones, 28,3% (OCDE, 2012).

Otro dato importante, destacado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), es con respecto al Índice de Desarrollo Humano (IDH) de Chile, que es el más grande de América Latina, en 40° lugar en el ranking mundial (2013).

Cuanto al producto bruto chileno (PIB), en el año de 1990, era de 31,5 billones de dólares; en el año de 2000 fue de 79,32 billones, y en el año de 2014, 258,1 billones de dólares (BANCO MUNDIAL, 2015). Cuanto al PIB *per capita*, en el inicio de los años 1990, era de 2.401 dólares, y en 2014 fue de 14.528 dólares (BANCO MUNDIAL, 2015).

El sistema educacional de Chile es descentralizado, pues cada establecimiento es administrado por gestores, instituciones municipales o particulares, nombrados de sostenedores, que se responsabilizan por la entidad educacional frente al Estado. Según el Ministerio de la Educación de Chile, las instituciones de enseñanza pueden ser municipales, estatales, particulares subvencionadas y particulares. Salazar (2014) afirma que, acorde con la OCDE, solo 32% de las instituciones de enseñanza son públicas; las demás, subvencionadas o privadas.

Cuanto a los niveles de enseñanza, el sistema chileno de educación se compone de: a) educación infantil, llamada de “parvularia”, para niños entre 84 días de vida hasta 5 años; b) educación general básica, para niños entre 5 y 13 años de edad, dividida en ocho grados; c) enseñanza media, para estudiantes de 13 a 18 años de edad, divididos en cuatro grados; d) enseñanza media técnica profesional; f) enseñanza superior. Con respecto a las modalidades de enseñanza, se refieren a: a) educación de jóvenes y adultos; b) educación intercultural; c) educación especial (MINEDUC, 2015).

Cuanto al financiamiento de la educación, Chile fue el primer país de América Latina a cobrar mensualidades en instituciones públicas de enseñanza superior, ya en la década de 1980 (OCDE, 2009). Cuanto a los gastos con educación superior en Chile, según la OCDE, en 2010 el total fue de 2,5 del PIB, mucho superior a media de los otros países miembros de la OCDE, que es de 1,6% del PIB. Sin embargo, dos tercios de estos fondos provienen de fuentes privadas (1,6% del PIB), y solo un tercio, cerca de 0,8% del PIB es oriundo de los fondos públicos. De este modo, Chile tiene uno de los gastos públicos directos más bajos de los países miembros de la OCDE, con relación a la enseñanza superior. (OCDE, 2011). Cuanto al gasto por estudiante de la enseñanza superior, aun según la OCDE (2011), en el año 2010 Chile gastó USD 6.868, mientras que la media de la OCDE era de USD 13.728.

Ya en la Educación Especial en Chile, acorde con la Ley General de Educación, Oficio n° 7990 (CHILE, 2009), es una modalidad del sistema educacional y debe desarrollar sus acciones de forma trasversal, en todos los niveles de enseñanza, para estudiantes con discapacidad, tanto en las instituciones de enseñanza regular como en aquellas de enseñanza especial. La Educación Especial, según la Ley n°. 20.422 (CHILE, 2010), tiene el objetivo de promover un conjunto de servicios, recursos humanos y técnicos especializados, para así, atender niños, jóvenes y adultos con discapacidad, de tal manera que se desarrollen y avancen en el currículo nacional, en igualdad de condiciones y oportunidades. Acorde con MINEDUC

(2015), en la actualidad, aproximadamente 300.000 personas tienen algún tipo de necesidad educacional especial³.

A pesar de los avances constatados en el sistema de educación chilena, recurrentes de mayor democratización y acceso a la enseñanza en todos los niveles y modalidades, todavía hay muchos retos a enfrentar, como mejorar la calidad de enseñanza y enfrentar la cuestión de las desigualdades socioeconómicas, que acaban por reflejar en las instituciones de enseñanza.

Contexto Educacional de Brasil

Brasil es una República Federativa, con una población de 201,5 millones de personas, acorde con la Investigación Nacional por Muestra de Domicilios (PNAD) de 2013 (IBGE, 2013).

Cuanto a la economía, hubo un incremento en el Producto Interno Bruto (PIB) en la última década (2006-2016) y una reducción en la desigualdad de la renta. Al cruzar estas informaciones, se percibe que la vida de la población ha mejorado. Esto puede ser atribuido a diferentes factores, acorde con el IBGE (2014): coyuntura internacional favorable a exportaciones, políticas de valoración del sueldo mínimo, programas de transferencias de renta, evolución en los rendimientos del trabajo, entre otros.

En el inicio de los años 1990, el PIB brasileño era de 461,951 billones de dólares. Ya en los años 2000, llegó a la suma de 657,216 billones de dólares y en el año 2014, el PIB fue de 2.417 trillones de dólares (BANCO MUNDIAL, 2016). Sin embargo, los índices económicos empezaron a mostrar una retracción de 10,2% entre 2011 y 2014, quedando el PIB en 2.346 trillones de dólares, con una queda de 10,2% en tres años, y llegando, en 2016, al valor de 1.794 trillones.

Cuanto al PIB *per capita*, también se observa un aumento significativo. En 1990 era de 3.071 dólares, y en 2014, de 11.384 dólares por año. Con relación al PIB *per capita*, en 2011, el valor fue de 12.310 dólares, y en 2014 fue de 11.530 dólares, significando una queda de 6,3% en este mismo período. En 2016, el valor llegó a 8.850 dólares (BANCO MUNDIAL, 2016).

También acorde con el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en las últimas décadas hubo mejora en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de Brasil. Este, que evalúa las tres variables, renta, salud y educación, señala que hubo, en este sentido, un incremento de 47,5% entre 1991 y 2010. (ACAYABA; OLIVEIRA, 2013).

³ La nomenclatura utilizada por el Mineduc, en la época era *Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais*.

En 2014, Brasil quedó con un IDH de 0,744 y el país aparecía en la 79ª posición entre los 187 países y territorios reconocidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Hasta 2016, no hubo avance en esta posición.

Con relación a la organización del sistema educacional del país, esta es coordinada por la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios en régimen de colaboración. Cada ente federado tiene sus responsabilidades formalizadas en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB, 1996). Es un sistema descentralizado, llevando a cabo la organización, la gestión y el financiamiento. En el caso de la Educación Superior, es la Secretaría de Educación Superior (Sesu) del Ministerio de la Educación (MEC) que coordina, planea y supervisa la formulación y la implementación de la Política Nacional de Educación Superior. Además de eso, es de su responsabilidad desarrollar, mantener y supervisar las instituciones públicas de enseñanza superior y, también, las instituciones de enseñanza superior privadas, según la LDB (1996).

Cuanto a los niveles de enseñanza y modalidades de educación, el sistema brasileño de educación se compone, según el Art. 21 de la LDB (BRASIL, 1996), de: I – educación básica, formada por la educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media; II – educación superior. Y las modalidades contempladas, en el Art. 78 de la misma ley, son: educación especial, educación de jóvenes y adultos, educación profesional y tecnológica, y educación escolar bilingüe e intercultural, en atención a los pueblos indígenas (BRASIL, 1996).

Cuanto a la enseñanza superior, acorde con los datos de los censos de 2003 y de 2013 del Ministerio de la Educación y del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (MEC/INEP), hubo un incremento, en la década de 187,95% en el número total de estudiantes matriculados, que pasó de 3.887.022 para 7.305.997 (BRASIL, 2013), considerando matrículas presenciales y a distancia.

Cuanto al financiamiento educacional, se observa un incremento en el investimento público directo acumulativo por estudiantes entre 2000 y 2013, llevando en cuenta la duración de cada nivel de enseñanza. Por ejemplo, en la educación básica, en 2000 fueron gastos R\$ 26.577,00 por alumno y, en 2013, el valor llegó a R\$ 79.940,00. Ya en la enseñanza superior, el gasto por estudiante, en el año 2000, fue de R\$ 80.225,00 y, en 2013, de R\$ 85.513,00. El nivel con mayor investimento es la enseñanza superior, y a lo largo del período hubo un incremento en el gasto. Se destaca el incremento del presupuesto de las universidades federales, “[...] en 2013, se invirtió R\$440 millones en la expansión y consolidación de las instituciones, R\$ 509 millones en la implantación de nuevos campus y R\$ 300 millones en la implantación de nuevas universidades, totalizando R\$ 1,2 billón.” (MEC, 2014, p. 29).

Los datos presentados muestran las condiciones del contexto y sus reflejos en el sistema educacional. Hay un aparato legal que prevé educación de calidad para todos, tanto en Chile como en Brasil, pero en la práctica lo que predomina es la servidumbre al mercado económico y al modelo neoliberal.

Así, nos parece que es en esta “arena” del campo político que avances y retrocesos ocurren en el proceso de construcción de un sistema educacional que anhela ser universal y de calidad.

Las universidades investigadas, los estudiantes con discapacidad y las políticas y acciones institucionales para el acceso a la enseñanza superior

Las universidades investigadas fueron: Universidad de Talca (UTALCA), en Chile, y la Universidad Federal do Paraná (UFPR). Y, de forma presencial, fueron entrevistados 33 estudiantes con discapacidad, y cuatro gestores de dos universidades⁴.

Para mejor contextualizar la investigación, inicialmente hacemos aquí una exposición, caracterizando las universidades y los sujetos de investigación, para, a continuación, señalar los datos encontrados.

La Universidad de Talca (UTALCA) es una de las 25 universidades que integran el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Fue fundada en 1981, a partir de una fusión entre la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado. La rectoría queda en la ciudad de Talca, en la región de Maule. En 2014, la universidad tenía cerca de 10.300 estudiantes matriculados en carreras de grado y 1.160 en el postgrado *strictu sensu* y especializaciones (UTALCA; DEMRE, 2015). La universidad ofrece enseñanza pública (con pago de mensualidades), sin finalidades lucrativas.

Esta Universidad también dispone de un centro de apoyo a los estudiantes, el Vicerrectorado de Desarrollo Estudiantil, que busca implementar programas y servicios de apoyo a los alumnos. Posee un equipo de profesionales que prestan apoyo socioeconómico, servicios de salud física y psicológica, programas culturales y deportivos.

A pesar de la buena infraestructura en el espacio físico, la universidad no tenía ningún centro o núcleo de apoyo para los estudiantes con algún tipo de discapacidad. En entrevista realizada con el director de planeamiento y análisis institucional de la Utalca (2014), ella afirmó que en aquel momento estaba coordinando el proyecto de inclusión en la Universidad

⁴ La investigación contó con el apoyo de CAPES, por medio de una beca sándwiches junto al Programa Institucional de Becas de Doctorado Sándwiches en el Exterior (PDSE), en el año de 2014.

Utalca nombrado “Compromiso de la Universidad de Talca con la plena integración, de personas con capacidades diferentes, a las prácticas corporativas”.

Hasta el momento de la investigación, la universidad no tenía ninguna política efectiva para el acceso a la permanencia de candidatos o estudiantes con algún tipo de discapacidad. El proyecto citado tenía la duración de solo un año, y no encontramos, en el Plan Estratégico Institucional 2015, ninguna mención a este alumnado.

Cuanto al perfil de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Talca, no había, en la institución, ningún registro acerca de los estudiantes con discapacidad. Para realizar el mapeo, fue necesario visitar cada facultad. Con las informaciones obtenidas (principalmente, vía correos institucionales) fue posible el primer contacto con cada uno de los 11 sujetos identificados. En este momento, eran agendados el día y el horario más convenientes para el participante. Las entrevistas fueron realizadas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educación (IIDE).

De los seis estudiantes que dieron la entrevista, dos eran del sexo femenino (33,3%), y cuatro del sexo masculino (66,7%). La edad media de los participantes era de 22,7 años. Se constató que cinco sujetos tienen deficiencia física (83,3%) y una estudiante tiene una enfermedad crónica (16,7%). Tres participantes refirieron que la causa de su discapacidad fue anoxia neonatal; uno, accidente de coche, otro, mala formación. Se verificó que cinco estudiantes reciben becas o hacen préstamo para pagar la universidad, y también reciben auxilio de la familia para manutención de las despendas.

En las Universidades de Chile, como ya señalado, aunque en las públicas los estudiantes pagan mensualidades. Esta cuestión, la del financiamiento y pago de mensualidades en la enseñanza pública, es objeto de muchas críticas en el país. La mayoría de los estudiantes que participaron de las entrevistas manifestó descontentamiento y reveló que sus familias sufren para pagar los costes de las mensualidades, manutención, alimentación y materiales. Para minimizar el endeudamiento de las familias, el Ministerio de la Educación creó un complejo de sistema de becas de estudio y créditos que, en la forma de préstamos, les son ofrecidos a los estudiantes.

Cuanto a la trayectoria de los estudiantes en la enseñanza regular o especial, todos afirmaron haber estudiado en la regular. Con relación a haber estudiado en escuelas privadas, municipales (públicas y gratuitas) o subvencionadas (privadas con subsidios del gobierno), se observó que dos sujetos estudiaron solo en la enseñanza privada, dos estudiaron en instituciones públicas y uno hizo parte de los estudios en la enseñanza privada (básica hasta el

5º año) y parte en la escuela pública, y un participante estudió solo en la enseñanza subvencionada.

Otro dato, considerado relevante para esta investigación respecta a los servicios y atenciones educacionales de apoyo a la escolarización de este alumnado, a lo largo de la educación básica hasta la enseñanza superior, y si las atenciones eran públicas o privadas. De los participantes de la investigación, tres tuvieron atención especializada en la Fundación Teletón. En Chile, esta institución arracada millones de pesos chilenos por año, por medio de un programa televisivo. De este modo, se percibe la “exención” del Estado cuanto a la responsabilización financiera de las políticas relacionadas a la atención de estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Cuanto a la selección para la enseñanza superior en Chile, una de las formas más usuales es la Prueba de Selección Universitaria (PSU). La primera aplicación fue en 2003 y, a lo largo de los últimos años, el sistema se ha consolidado. La PSU es realizada en todo el territorio nacional para estudiantes que hayan terminado o estén finalizando la Enseñanza Media. La responsabilidad sobre el proceso es del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), que reúne las universidades nombradas públicas, registradas y otras universidades privadas inscriptas. Actualmente, 25 universidades chilenas hacen parte de este Consejo y utilizan la PSU como forma de evaluación para el ingreso en sus instituciones.

Acorde con el Director del DEMRE (2014), cerca de 270 mil candidatos participaron del proceso selectivo de 2013/2014, siendo que, de estos, 40 a 50 estudiantes declararon tener algún tipo de deficiencia.

En el caso de los participantes de nuestra investigación, todos los seis sujetos prestaron la PSU e hicieron cursos preparatorios privados.

Siendo la Universidad de Talca parte del CRUCH, es orientada por políticas institucionales formuladas e implementadas por este consejo. En el documento oficial de Normas y Aspectos Importantes para el Proceso de Admisión del CRUCH de 2015, ya estaban enlechadas las distintas etapas del proceso para el año de 2016: la inscripción, los términos y las condiciones para participación del proceso, las pruebas, el sistema de puntuación, la selección y la postulación de la plaza en las universidades pretendidas.

En lo que respecta a candidatos que tengan alguna discapacidad, el documento afirma en la parte VI: “[...] se entiende como discapacitada toda persona que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas sensoriales (congénitas o adquiridas), no pueda someterse a la batería de pruebas PSU® en su formato estándar con el uso de lápiz y papel”. (CRUCH, 2015, p. 30).

Para estos candidatos dichos discapacitados, el documento prevé una atención especial. El mayor énfasis es en los casos de personas con discapacidad física y motora, no constando en el documento el acceso de personas con sordera, ceguera, baja visión o con deficiencia intelectual. En el caso de personas con enfermedades mentales, gaguera y otros disturbios de lenguaje, no habrá una atención especial, puesto que estos grupos no presentan impedimentos para hacer las pruebas escritas.

En este documento también están registrados los procedimientos a ser seguidos por los candidatos con alguna discapacidad: los estudiantes interesados deben presentar su pedido por escrito para el DEMRE, dentro del plazo establecido.

En el caso de los estudiantes ciegos, en función de la dificultad de acceder a los elementos visuales que aparecen en las pruebas, su ingreso a la educación universitaria ocurre por medio de Admisión Especial en las diversas universidades que integran el sistema y en cursos compatibles con su condición. Pero, si a pesar de su condición, el candidato ciego desea someterse a la prueba normal de lápiz y papel, el DEMRE proporcionará la asistencia de dos leedores para auxiliar con la lectura el relleno de hojas de respuestas (CRUCH, 2015, p. 31).

Está claro que en el documento oficial que trata de las normas para la PSU que, a pesar de contemplar aspectos importantes para el acceso del estudiante con discapacidad, el proceso no garantiza opciones de accesibilidad para personas ciegas (pruebas ampliadas, en Braille o en la computadora). Tampoco se menciona a personas sordas. Además de esta cuestión de accesibilidad, destacamos el hecho de que aunque la persona con deficiencia haga la prueba y logre la puntuación necesaria, eso no garantiza su acceso, puesto que son las universidades que van a determinar si el estudiante puede o no hacer el curso, llevando en cuenta si los cursos están preparados o no para recibirlo.

El hecho de la universidad decidir si recibirá el estudiante o no, acorde con sus condiciones de accesibilidad, en nuestra percepción hiere el derecho del alumno que obtuvo la puntuación necesaria para hacer el curso que desea. Escuchamos de los estudiantes relatos acerca de candidatos que no pudieron hacer el curso elegido por ser ciegos o sordos. Y la justificativa era de que “los cursos no estaban preparados, que no tenían material adaptado y los docentes no estaban preparados para esta demanda”. En este sentido, la universidad no asume su papel y su misión como formadora y legitimados de los derechos de los estudiantes con discapacidad. En el caso de la UTALCA, actualmente, solo están matriculados estudiantes con discapacidad física y motora.

En el caso de los participantes de la investigación, cuatro de ellos señalaron en el formulario de inscripción de la PSU que tenían una discapacidad, pero ni todos tuvieron las condiciones adecuadas en la hora de la prueba. Eso refuerza la importancia del candidato identificarse y rellenar correctamente los documentos en la inscripción. Ya en el caso institucional, el reto es elaborar documentos oficiales con accesibilidad, que no dejen dudas, y ofrecer una atención que garantice los derechos de acceso de los candidatos. Para ambos los lados hay retos a ser vencidos en cada etapa del proceso, puesto que el candidato que realiza la PSU, postulará, con el score obtenido a partir de la puntuación lograda en la prueba, una plaza en los cursos ofrecidos por las instituciones de enseñanza superior.

Como se pudo constatar, la UTALCA estaba en el inicio del proceso de construcción de políticas para el acceso de los estudiantes con discapacidad. Hay una contradicción entre las proposiciones de ser una universidad innovadora y de excelencia y las acciones institucionales que deciden si un estudiante puede o no hacer un curso, acorde con las condiciones de adaptación y accesibilidad de la institución, no siendo llevado en cuenta el derecho de la persona con discapacidad.

Cuanto a la Universidad Federal do Paraná, esta fue fundada en 1912, en la ciudad de Curitiba. Esta institución centenaria posee, actualmente, 117 carreras de grado, 69 de maestría académica, 49 de doctorado y 5 de maestría profesional, y su comunidad académica cuenta con más de 40 mil personas. (UFPR, NC/UFPR, 2014, 2015).

El ingreso a las carreras de grado de la UFPR ocurre por medio de examen vestibular, que es realizado anualmente para seleccionar candidatos. Todo proceso es coordinado por el Núcleo de Concursos del Pro-rectorado de Grado de la institución.

Desde 1991, la UFPR, por medio de la Resolución del CEPE/UFPR n°. 27/91, tiene bancas especiales para candidatos con discapacidad. Según Moreira, Bolsanello y Seger (2011), esta puede ser considerada la primera iniciativa de la universidad, en el sentido de garantizar, a estos participantes, accesibilidad al proceso selectivo de la institución. En 2016, fue fundado el Núcleo de Apoyo a las Necesidades Educativas, el NAPNE. En aquel momento, el núcleo fue un importante espacio político, para reflexión, discusión, formulación y colocación en práctica de políticas institucionales que atendiesen toda la comunidad académica: estudiantes, funcionarios, profesores y la sociedad de forma general.

A partir de 2007, el NAPNE empezó a participar en la organización de las bancas especiales junto al Núcleo de Concursos (NC), teniendo en cuenta atender, en el examen vestibular de la institución, los candidatos con algún tipo de NEE. En 2008 fue aprobada por el Consejo Universitario la Resolución n°. 70/08-COUN, que afirma en su Art. 2º: Aprobar la

destinación de 01 (una) plaza en cada carrera de grado, de enseñanza profesional y de enseñanza media de la UFPR, para personas con discapacidades, a partir del Proceso Selectivo 2008/2009 (UFPR, 2008). A partir de 2008/2009, personas con discapacidad pasaran a concurrir a una plaza suplementar por curso, acorde con el Edital del Proceso Selectivo de cada año, siempre en la segunda fase del examen vestibular.

A partir de los datos de los estudiantes con discapacidad, fornecidos por NAPNE, fue posible entrar en contacto con 33 sujetos. Fueron realizadas, sin embargo, solo 27 entrevistas, en el propio NAPNE o en las dependencias de la Biblioteca de la UFPR (Rectorado o Politécnico), en aulas privadas que garantizaron un ambiente silencioso y con sigilo.

Cuanto a la caracterización de los estudiantes, 15 eran del sexo masculino (55,56%), y 12 del sexo femenino (44,44%). Cuanto a la edad, la media fue de 23/25 años. Con relación a las discapacidades, había tres participantes con ceguera total (11,11%) y dos con baja visión (7,41%), seis participantes sordos (22,22%), siendo que cinco eran oralizados y un bilingüe (fluyente en la Lengua Brasileña de Señas y oralizado). En el caso de la deficiencia física, el total de sujetos fue de 16 (59,26%), siendo cinco estudiantes con parálisis cerebral, causada por la falta de oxigenación en la hora del nacimiento (18,52%), tres por accidentes automovilísticos (11,11%), dos por arma de fuego (7,41%), uno por accidente. Los otros cinco problemas congénitos, mala formación o causa no identificada.

Los estudiantes con discapacidad están matriculados en diferentes cursos de varias áreas del conocimiento: Ciencias Exactas y de la Tierra, Ciencias Biológicas, Ingenierías, Ciencias de la Salud, Ciencias Agrarias, Ciencias Sociales Aplicadas, Educación y Artes (CNPQ, 2013). Esta distribución evidencia un interés diversificado de los estudiantes y su participación en diferentes *campi* de la universidad. Otro dato importante es que de los 27 participantes, siete hacen cursos en el turno de la noche, y 20 en el período diurno.

Constatamos que de los 27 estudiantes, 24 (88,89%) solo estudiaron en instituciones de enseñanza regular. Importante aclarar que cinco de ellos no presentaron deficiencia durante la infancia y la adolescencia. Dos sujetos, Rafael y Laurence, con discapacidad visual, frecuentaron enseñanza especial durante la educación infantil, para aprender Braille, y Carmen, con sordera, frecuentaba, en un turno, la enseñanza regular, y en el otro, la enseñanza especial, durante la educación infantil y fundamental. Estos datos confirman la implementación en Brasil de las políticas educacionales inclusivas ya en la década de 1990.

De los 27 sujetos, 11 estudiaban solamente en la enseñanza pública en todos los niveles, diez, en escuelas privadas, dos recibieron becas para estudiar en la enseñanza privada, y otros cuatro estudiaron en escuelas privadas y públicas a lo largo de su escolaridad.

De los 27 estudiantes, 12 tuvieron atención en el sistema público, diez solo tuvieron atenciones en el sistema privado (planes de salud o consultas particulares), un estudiante, durante toda infancia, adolescencia y parte de la vida adulta, tuvo atenciones públicas y, actualmente, recibe atención fisioterápica particular. Dos participantes fueron atendidos por la Asociación de Padres y Amigos del Excepcional (APAE), y uno, por la Red Sarah de Hospitales de Rehabilitación.

Las atenciones educacionales y otros servicios deben hacer parte de las políticas educacionales en todos los niveles y modalidades, así como la garantía de su financiamiento. Sin eso, damos el paso de no ofrecer una educación de calidad a las personas con discapacidad y perpetuar las condiciones de desigualdad al acceso escolar.

En Brasil, hay formas diferenciadas para ingresar en la Universidad. Entre las más comunes, están el Proceso Selectivo para el Ingreso en las Universidades (examen vestibular) y el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM).

En el caso de la UFPR, el Proceso Selectivo consiste de pruebas que evalúen el dominio de los contenidos de la Enseñanza Media y la capacidad de articular ideas y de raciocinar de modo lógico. La UFPR, en edital propio para el proceso selectivo de 2015/2016, destinó 30% de las plazas para candidatos que utilizan la nota del ENEM, por medio del Sisu (NC/UFPR, 2015).

El Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM) es organizado y gestionado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). Se trata de una prueba nacional, realizada en todos los estados de la Federación y en el Distrito Federal.

Es fundamental, por lo tanto, que el candidato declare, en su inscripción que tiene una discapacidad o una necesidad educacional especial, posibilitando que la comisión organizadora providencie los recursos materiales, técnicos y humanos adecuados para su atención.

Destacamos también que el Edital n°. 28/2015 tiene una versión en la Lengua Brasileña de Señas, grabada por dos intérpretes, y solicita que los candidatos entreguen los siguientes documentos comprobatorios: atestado médico, formulario de solicitud para atención especial, parecer técnico-pedagógico, examen de audiometría para candidatos con sordera/deficiencia auditiva, examen oftalmológico y atestado de funcionalidad. Tras la entrega, los candidatos son convocados para una Banca de Verificación. Esta banca tiene por incumbencia entrevistar al candidato, validar los documentos presentados y verificar si él corresponde a todos los ítems del edital. El resultado es divulgado en la página del NC/UFPR

por medio de una lista donde constan los nombres de los candidatos que van a concurrir a la plaza para persona con discapacidad. (UFPR/NC, 2015).

Cuanto al día de la prueba, gran parte de los estudiantes relata que fue bien atendido, en un local apropiado y con un equipo preparado (profesores especializados, intérpretes de Libras y leedores).

Los gestores institucionales entrevistados conocen las demandas de los estudiantes y señalan que es un reto atender a todas las especificidades de los candidatos. Ni siempre la Universidad tiene, en su cuadro, profesionales especializados en las áreas requeridas. Entonces el NAPNE, en conjunto con el Núcleo de Concursos, contrata estos profesionales para el día de la prueba, así como organiza toda logística y accesibilidad para que los candidatos tengan sus necesidades especiales atendidas.

Se percibió que entre el proceso selectivo de la UFPR y el ENEM hay semejanzas (atención especializada para personas con discapacidad y otras necesidades educacionales especiales) y diferencias. El ENEM prevé una hora más para los participantes con discapacidad. Tampoco hay una banca de verificación de los documentos comprobatorios. Ya la UFPR, además de la solicitud de documentos comprobatorios, realiza una banca de verificación y busca acompañar al estudiante en todo el proceso, desde la inscripción hasta su permanencia en la universidad.

Después que el estudiante es aprobado en el examen vestibular, el NAPNE hace el acompañamiento de su matrícula y de su permanencia en la universidad.

Al recibir el nombre de los estudiantes con discapacidad aprobados y sus respectivos cursos, el núcleo envía una carta, por correo o malote, e informa por teléfono para el coordinador del curso, informando con respecto al estudiante y de las especificidades cuanto a su accesibilidad.

A pesar de todas las acciones del NAPNE en esta primera etapa, inscripción, banca de verificación, banca especial en el día de la prueba, acompañamiento de la matrícula y contacto con los coordinadores de los cursos, se constata que algunos candidatos no se identifican como personas con discapacidad y solo después del ingreso que son identificados por el NAPNE. Eso dificulta el proceso de acompañamiento y, a veces, la propia permanencia del estudiante en la universidad.

Para que las acciones institucionales del NAPNE sean posibles, además de los recursos humanos, técnicos y financieros dispuestos por la propia universidad, el núcleo recibe recursos del Programa de Accesibilidad en la Enseñanza Superior (Incluir), del Gobierno Federal, desde 2006 (BRASIL, 2013). UFPR ha participado de todas las llamadas

del edital, recibiendo recursos que auxiliaran/auxilian en la compra de equipamientos y otras demandas del núcleo.

Fue posible percibir que las acciones institucionales existen y que están en constante proceso de evaluación, formulación y mejoramiento. Estudiantes con discapacidad anhelan ingresar en la enseñanza superior y tienen mucho que contribuir para el avance de las políticas institucionales. En este sentido, la universidad debe fomentar la participación efectiva de este alumnado. En la entrevista realizada con gestores, la asistente administrativa del NPNE dijo que hay una propuesta para crear un grupo de convivencia, donde los propios estudiantes participen.

Esta iniciativa está en conformidad con la Ley n°. 13.146 que, en su artículo 28, inciso VII, prevé la “participación de los estudiantes con discapacidad y de sus familias en las diversas instancias de actuación de la comunidad escolar.” (BRASIL, 2015, p. 1).

Consideraciones finales

Este estudio mostró que en los dos países investigados ya hay un aparato legal que garantice los derechos educacionales de las personas con discapacidad, en todos los niveles y modalidades. Lo mismo, sin embargo, no se le cumple efectivamente, considerando que en nuestro caso de enseñanza superior la exclusión social es mayor, si comparada con los demás niveles de enseñanza para todos los estudiantes, tengan o no una deficiencia.

Se constató también que tanto la educación superior chilena cuanto la brasileña reflejan, cada una a su modo, factores históricos, sociales, económicos y culturales similares, pero desiguales.

En el caso de personas con discapacidad, se les fue negado históricamente el acceso a la enseñanza superior, considerando que este grupo no era visto como una élite intelectual o financiera ni como calificada para el trabajo. Personas ciegas, sordas, con deficiencia motora o intelectual, entre otras, sufrieron el aislamiento social, quedando a cargo de la atención asistencialista y filantrópica, con pocas perspectivas de hacer un curso superior.

Al hacer el análisis de los documentos legales a partir de la década de 1990, con la formulación y colocación en práctica de políticas educacionales de inclusión escolar por medio de instrumentos legales, se verificó un aumento en el ingreso de estos estudiantes en la enseñanza superior, tanto en Chile cuanto en Brasil, en una contraposición a la exclusión histórica de las décadas anteriores. Sin embargo, estos números todavía no son significativos, pues solo 6,6% de las personas con discapacidad en Chile tienen curso superior (FONADIS,

2016), y en Brasil, 6,7% (IBGE, 2010), en un cuadro que, en el caso de estudiantes sin discapacidad, los porcentajes son de 21% de la población brasileña (IBGE, 2013) y, en el caso de Chile, 21,8% (OCDE, 2015).

La investigación muestra que romper con la lógica mercantilista en la educación no es tarea fácil, exige vigilancia constante y comprometimiento con una universidad pública, autónoma y gratuita. Lo que quedó evidente en esta investigación es que, muchas veces, ocurre un “transformismo” o un gatopardismo, como se nombra en Chile, o sea, se cambia para permanecer de la misma manera, perpetuando las formas antiguas y conservadoras, basadas en un modelo económico y social que privilegia el capital, en detrimento de una educación como derecho de todos.

En el caso de Chile, las universidades públicas mantienen un complejo sistema de financiamiento, y aunque con la nueva Ley n°. 20.890, de 28 de diciembre de 2015, solo una parte de los estudiantes se ha beneficiado. La gratuidad no es para todos, diferente de lo que ocurre en Brasil, que prevé que la universidad pública sea también gratuita.

En este sentido, se puede afirmar que el derecho a la educación de personas con discapacidad es violado constantemente, a pesar de toda legislación en vigor, tanto en Chile como en Brasil. Los motivos, acorde con la investigación están enraizados en un Estado neoliberal que actúa acorde con las leyes del mercado. El derecho a la Educación para personas con discapacidad no es natural y no fue dado sin una construcción colectiva e histórica. Trabajan, en esta causa, los propios sujetos, sus familiares, educadores, investigadores, partidos y el Estado, en todas sus esferas: legislativa, ejecutiva y judicial.

Con relación a las instituciones investigadas, se comprobó que en el caso de la Utaica, en Chile, todavía no hay una política institucional para la atención de los estudiantes con discapacidad y la cantidad de becas de estudio direccionadas para este público es pequeña. En 2015, la suma de becas nombradas de beca discapacidad para todo el país contemplaba 450 individuos. Ya en la UFPR hubo un avance en las políticas institucionales y gubernamentales, que posibilitaron un mayor acceso de este alumnado.

Aunque con las diferencias entre las universidades, se constató todavía quedan espacios entre lo que se vive en el contexto académico y lo que dicen los dispositivos legales. Los estudiantes relataron haber encontrado dificultades de acceso a la enseñanza superior, por razones financieras. En el caso de la UFPR, los costes de manutención y la falta de programas de asistencia direccionados a este alumnado, y en el caso de UTALCA, el pago de mensualidades o el endeudamiento de las familias. También relataron cuestiones sobre sus especificidades en la trayectoria escolar, evidenciadas por el coste de los

tratamientos y cirugías, en algunos casos, falta de profesionales de apoyo, en otros. Además de eso, narraron haber encontrado barreras arquitectónicas, comunicacionales (falta de informaciones accesibles en los editales y de intérpretes de lengua de señas) y actitudinales durante el proceso de ingreso a las instituciones investigadas.

A partir del estudio realizado y de los relatos de los estudiantes chilenos y brasileños, enlechamos alternativas y proposiciones, algunas sugeridas por los propios participantes y gestores. Estas tienen en cuenta la mantención y el avance de las políticas y acciones gubernamentales e institucionales que respectan al acceso de los estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior, tanto en Chile como en Brasil. Subdividimos acorde con las cuatro categorías analizadas a lo largo de la tesis: 1) Contexto educacional; 2) Educación superior; 3) Políticas de financiamiento y 4) Políticas de acceso a la enseñanza superior para estudiantes con discapacidad en Chile y en Brasil.

1) Contexto educacional:

- a) defensa de la universidad pública, gratuita e inclusiva, considerando este aspecto fundamental para autonomía y construcción de políticas institucionales;

2) Educación superior:

- a) participación más efectiva de los estudiantes, profesores e investigadores con discapacidad en la construcción de políticas gubernamentales e institucionales de acceso a la enseñanza superior;
- b) presentación del tema respecto al acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en las carreras de grado y postgrado, estableciendo líneas de investigación para investigar las políticas gubernamentales e institucionales direccionadas para este alumnado;
- c) ampliación del debate con la comunidad académica sobre el acceso de este alumnado a las instituciones de enseñanza superior;
- d) creación de convenios institucionales de cooperación e investigación científica sobre el tema entre los países de América Latina;
- e) creación de mecanismos de evaluación y acompañamiento de las políticas institucionales, en lo que respecta al acceso de este alumnado;

3) Políticas de financiamiento:

- a) creación de plazas para profesores y profesionales especializados, en las universidades que puedan actuar tanto en el acceso como en la permanencia de este alumnado;
- b) mantención y ampliación de recursos destinados a la implementación de políticas de acceso a la enseñanza superior para estudiantes con discapacidad;

- c) aplicación de recursos que garantizan accesibilidad arquitectónica, tecnología, equipamientos, elaboración de material didáctico, entre otros;
- 4) Políticas de acceso a la enseñanza superior para estudiantes con discapacidad en Chile (UTALCA) y en Brasil (UFPR):
- a) ampliación del debate, con la comunidad académica, sobre el acceso de este alumnado a las instituciones de enseñanza superior;
 - b) consideración de las especificidades educacionales de las personas con discapacidad en el momento de la elaboración de los editales y de las pruebas de selección y en la atención en los días de prueba;
 - c) creación de los fórums y seminarios interinstitucionales para intercambio de experiencias entre las IES brasileñas e internacionales;
 - d) organización de grupos de estudio con estudiantes, profesores y la comunidad académica interesada en el tema;
 - e) participación de estudiantes con discapacidad en las campañas de divulgación de los procesos de selección de las instituciones de enseñanza superior;
 - f) ampliación de grupos y páginas en las redes sociales, con el objetivo de democratizar informaciones y promover el diálogo entre iguales, estudiantes y comunidad académica.

Así, para que un número mayor de estudiantes con discapacidad tenga acceso a la enseñanza superior en Chile y en Brasil, es importante que el marco legal, establecido por medio de políticas gubernamentales e institucionales, sea consolidado, revisto, evaluado, cuestionado y primoreado. También, que estos sujetos políticos sean reconocidos en sus especificidades y que sus derechos educacionales sean legitimados, dentro y afuera de la universidad. Por fin, que haya un comprometimiento de todos, en la lucha por una universidad pública, gratuita, autónoma y que, de hecho, sea inclusiva.

REFERENCIAS

ACAYABA C.; OLIVEIRA M. IDH municipal do Brasil cresce 47,5% em 20 anos, aponta PNUD, 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/07/idh-municipal-do-brasil-cresce-475-em-20-anos-aponta-pnud.html>. Acesso em: 6 out. 2014.

BANCO MUNDIAL. **Chile panorama general**. Disponível em: <http://www.bancomundial.org/es/country/chile/overview>. Acesso em: 17 ago. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Amostra por domicílio**. Síntese de Indicadores 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Acessibilidade à Educação Superior (Incluir)**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12737&Itemid=. Acesso em: 13 set. 2013.

CHILE. **Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos**. Centro Estudios MINEDUC, ano. 2, n. 18, jun. 2013. Disponível em: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N18_Chile_en_OECD.pdf. Acesso em: 5 jan. 2016.

CHILE. **Constitución política de la República**. Disponível em: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>. Acesso em: 22 out. 2013.

CHILE. **Ley Nº 20.422** Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Disponível em: <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>. Acesso em: 22 set. 2013.

CHILE. Ley General da Educación. **Boletín Nº 4970-04**. Disponível em: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231523270.Ley_General_Educacion.pdf. Acesso em: 22 maio 2017.

CHILE. **Mineduc entrega principales contenidos de la Reforma a la Educación Superior**. 2015. Disponível em: <http://www.redinformativa.cl/portada/2015/07/15/mineduc-entrega-principales-contenidos-de-la-reforma-a-la-educacion-superior/>. Acesso em: 25 set. 2015.

CHILE. **Instituciones vigentes. Sistema de Información do Ensino Superior (SIES)**. Disponível em: <http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-e-investigadores>. Acesso em: 25 out. 2014.

DEMRE. **Prueba de Selección Universitaria (PSU)**: etapas del proceso de admision. Disponível em: <http://psu.demre.cl/proceso-admision/etapas-proceso-admision>. Acesso em: 7 out. 2015.

DÍAZ, S. D. A reforma neoliberal da educação superior no Chile em 1981. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 20, n. 57, p. 53-64, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092005000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092005000100004>

EXAME. **Desigualdade se mantém no Chile apesar de pobreza diminuir**. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/desigualdade-se-mantemno-chile-apesar-de-pobreza-diminuir>. Acesso em: 18 ago. 2015.

FERRER, F. **Teoría y metodología de la educación comparada en la actualidad**. Barcelona: Ariel, 2002. p. 91-152.

FONADIS. **Fondo Nacional de Discapacidad**. Disponível em: <http://www.uchile.cl/portal/carpeta-de-prueba/79241/fondo-nacional-de-discapacidad-fonadis>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A; SEGER, R. G. Ingresso e permanência da Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, n. 41, p.125-143, jul./set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>

OCDE. **Educational attainment, skills and participation in the labor market**. 2015. Disponível em: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2015/chile_eag-2015-48-en#page1. Acesso em: 15 jan. 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-48-en>

OCDE. **Indicadores educacionais em foco**. 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20N%C2%B07.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2015.

PNUD - **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Disponível em: http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais. Acesso em: 26 maio 2015.

SALAZAR, P. Chile es el país con menor matrícula escolar pública en Latinoamérica. **La Tercera**, 20 set. 2014. Disponível em: <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/09/680-596593-9-chile-es-el-pais-con-menor-matricula-escolar-publica-en-latinoamerica.shtml>. Acesso em: 25 de jan. 2016.

SENADIS. **Censo 2012 en Discapacidad revela que las personas con discapacidad son el principal “grupo vulnerable” en Chile**. 2013. Disponível em: http://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/2990/censo-2012-en-discapacidad-revela-que-las-personas-con-discapacidad-son-el-principal-grupo-vulnerable-en-chile. Acesso em: 15 dezembro 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução n. 70/08 COUN**. Conselho Universitário. Disponível em: www.ufpr.br/soc/descarregar_arquivo.php?cod=283. Acesso em: 5 jun. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Secretaria dos Órgãos Colegiados**. Resolução n. 27/91-CEPE. Curitiba, Paraná, 1991.

Cómo referenciar este artículo

ANSAY, Noemi Nascimento; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 539-559, abr./jun. 2020. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12475>

Remetido em: 22/04/2019

Revisões requeridas: 30/10/2019

Aprobado em: 20/12/2019

Publicado em: 20/02/2020