

Nada para nosotros sin nosotros

Discapacidades y educación superior Un análisis crítico



Angélica Ordóñez Charpentier
EDITORA

María Isabel Betancourth, Karen Bombón Pozo,
David Cañas, José Juan Lacaba, Lucas Arantes Miotti,
Wilmer Miranda, Angélica Ordóñez Charpentier,
Carolina Ordóñez, Yohana Pereyra y Alba Serrano

Nada para nosotros sin nosotros
Discapacidades y educación superior
Un análisis crítico

Nada para nosotros sin nosotros Discapacidades y educación superior Un análisis crítico

Angélica Ordóñez Charpentier, editora



2022

Septiembre de 2022

© 2022 Angélica Ordóñez Charpentier, editora

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: 978-9942-604-54-5

© Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Toledo N22-80 • Quito, Ecuador

Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593 2) 322 8426

www.uasb.edu.ec • uasb@uasb.edu.ec

La versión original del texto que aparece en este libro fue sometida a un proceso de revisión por pares, conforme a las normas de publicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Diagramación: Oxigenio

Contenidos

Agradecimientos	9
Prefacio	
<i>Angélica Ordóñez Charpentier</i>	11
Teoría de las discapacidades y la inclusión: Un análisis crítico	
<i>Angélica Ordóñez Charpentier y José Juan Lacaba</i>	17
Políticas de inclusión educativa de personas con necesidades especiales en la educación superior (1988-2021)	
<i>Karen Bombón Pozo</i>	57
Por dónde comienza la inclusión: Análisis de la relación infraestructura-prácticas de inclusión de discapacidades	
<i>Alba Serrano</i>	117
Discapacidad física, visual y auditiva en la provincia de Pichincha desde una perspectiva espacial	
<i>David Cañas</i>	155
Buenas prácticas de inclusión para personas con discapacidades en educación superior y proyectos profesionales	
<i>Yohana Pereyra</i>	199
Mucho más que una rampa y una silla de ruedas: Testimonios de las discapacidades en la educación superior	
<i>Angélica Ordóñez Charpentier y Carolina Ordóñez</i>	241

Reflexiones y retos acerca de las políticas públicas de inclusión en la educación superior de Ecuador <i>Lucas Arantes Miotti</i>	279
Relatos de vida: Proceso educativo desde la integración hacia la inclusión <i>María Isabel Betancourth y Wilmer Miranda</i>	289
Sobre los autores	311

Agradecimientos

Este proyecto fue posible en virtud del financiamiento de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), la asistencia del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el soporte institucional de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E).

Agradecemos de manera especial el apoyo del Rector de la UASB-E, Dr. César Montaña Galarza. Como parte de la UASB-E recibimos la solícita asistencia de Sonia Ortega Fernández, del Comité de Investigaciones; Sonia Figueroa, desde la Oficina de Proyectos; Ángel Castro, desde la Jefatura Administrativa; María Isabel Betancourth, de Biblioteca, y Bryan Urresta, de Tesorería.

En el Instituto Tecnológico Honorable Consejo Provincial de Pichincha queremos dar las gracias al señor Rector, Dr. Edgar Espinosa, y a Pilar Rojas, por su apertura y atento respaldo durante el proceso de investigación.

Este proyecto no hubiera sido posible sin el aporte de los consultores Jahayra Calderón, Viviana Cevallos, María Teresa Donoso, Esteban Moya, Romina Ordóñez, Gabriela Rosales, y Josué Castellanos, quien realizó la interpretación en lengua de señas.

Finalmente, nuestra gratitud y reconocimiento a todas las personas: estudiantes, empleados, funcionarios, docentes, intérpretes y activistas relacionados con distintas comunidades universitarias, quienes participaron en las entrevistas, compartieron generosamente sus experiencias y contribuyeron con la concreción de este proyecto.

Prefacio

Este libro parte de una premisa fundamental: la investigación tiene como objetivo la transformación de la realidad a partir de la presentación de voces y temas tradicionalmente ausentes en la producción académica. Por ello, a lo largo de las siguientes páginas, se privilegia el uso de enfoques, teorías y conceptos críticos que reflexionan sobre las discapacidades. El objetivo de transformar su realidad a partir de la interpretación evoca la teoría crítica, en la cual se conceptualiza al mundo social para evidenciar sus fallas y fracturas históricas, revelando sus contradicciones, así como su potencial emancipador. Este planteamiento busca realizar descubrimientos relevantes y reveladores acerca de distintas luchas sociales, manteniendo una distancia crítica, que permite comprender los conflictos desde un punto de vista más amplio (Fraser y Naples 2004). De esta manera, se presentan las experiencias subjetivas de la discapacidad junto con un análisis del marco legal para ofrecer propuestas de acciones y políticas públicas.

Los textos de este libro parten de una investigación cuyo proyecto fue ganador del concurso convocado en 2018 por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), en conjunto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), bajo el marco del Programa Nacional de Financiamiento para la Investigación y Desarrollo Tecnológico INÉDITA. Uno de los objetivos de este programa es promover el desarrollo científico y tecnológico del país a través del financiamiento de proyectos y programas de investigación e innovación. La UASB-E participó en esta convocatoria. El proyecto

«Nada para nosotros sin nosotros». Discapacidades e inclusión social en la educación superior» fue elegido.

El proceso investigativo no estuvo exento de dificultades. Debido a intermitencias en la provisión de fondos de financiamiento estatal, el proyecto pudo iniciar tan solo en el mes de junio de 2021. Esto significó un gran cambio en la metodología propuesta inicialmente, ya que toda la investigación se produjo en el contexto de la pandemia de COVID-19. En ese sentido, las observaciones e interacciones que iban a ser parte del estudio no se produjeron, ya que las instituciones educativas de educación superior se encontraban impartiendo clases en modalidad virtual.

En el plano teórico, este trabajo se adscribe a los principios de la investigación emancipadora. Esta propone que la relevancia investigativa está conectada con demandas por la justicia social, la equidad y la ciudadanía plena; por lo tanto, se trata de una tarea política que cuestiona la idea de una academia neutral. Además, la investigación en el campo de las discapacidades se relaciona con el propósito de transformar una realidad determinada, comprometiéndose, así, con un cuestionamiento crítico de las barreras materiales e ideológicas para tener una participación y representación de grupos discriminados.

La investigación emancipadora transmite, presenta, amplifica y difunde las experiencias y discursos de los sujetos que han sido oprimidos y silenciados a lo largo de la historia, porque manifestarse con sus propios argumentos es parte de la lucha por la inclusión. En este sentido, se trata de complementar una investigación participativa como el primer paso hacia una investigación emancipadora. En esta tarea, quienes la realizan están coadyuvando con sus conocimientos y habilidades a las causas de las personas con discapacidad y sus organizaciones (Barton 2005). En este contexto, si bien se asume la inexistencia de una

absoluta neutralidad, se defiende la rigurosidad investigativa en la recolección, análisis y presentación de los resultados.

La pretensión de este libro es practicar una convergencia entre teoría y práctica, evitando que la primera sea excesivamente abstracta y se desapegue de una realidad política, sin que eso signifique presentar una situación concreta de aplicación, pero sin capacidad de una reflexión global y holística sobre el tema de las discapacidades. En consecuencia, los capítulos que siguen alternan el análisis teórico con una evaluación contextual de las discapacidades en la educación superior. Pueden ser leídos de manera independiente, aunque también se buscó guardar un eje común que los atraviesa en su conjunto.

En el primer capítulo, Angélica Ordóñez Charpentier y José Juan Lacaba presentan un resumen teórico-conceptual acerca de la definición de las discapacidades y de términos relevantes que giran en torno a ellas. Se hace un recuento de los principales debates que han marcado los estudios sobre este tema en los siglos XX y XXI, tomando en cuenta a teórico-activistas que han elaborado y luchado por mayor accesibilidad, reconocimiento y autonomía.

En el segundo capítulo, Karen Bombón Pozo analiza las políticas públicas nacionales e internacionales que se dirigen a atender la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. En este texto, se ofrece un recuento concienzudo de las políticas existentes, con el fin de evaluar sus omisiones y aplicaciones. El análisis está guiado por el debate sobre la inclusión y la pedagogía crítica.

En el tercer capítulo, Alba Serrano realiza un diagnóstico de la inclusión educativa a través de las prácticas pedagógicas en dos instituciones específicas: la UASB-E y el Instituto Tecnológico Pichincha. Para ello, propone un análisis textual de la legislación vigente en el contexto de la evaluación de estas

casas de estudio. Dentro de este, indaga acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior y la vigencia de la accesibilidad universal. Por último, propone un proceso inclusivo que se construya haciendo partícipe a toda la comunidad universitaria.

En el cuarto capítulo, David Cañas estudia cómo se articulan y conviven las personas con discapacidad en un espacio geográfico y social. A través de un diagnóstico territorial, busca conocer patrones de inclusión-exclusión; además, analiza las percepciones espaciales de las personas con discapacidad. El autor indaga acerca de la segregación de ellas en el espacio, sus efectos y sus posibles soluciones.

Yohana Pereyra, en el quinto capítulo, recopila y evalúa ejemplos de buenas prácticas de inclusión en la educación superior a través del arte y el deporte. En el texto, se analizan el caso de un instituto tecnológico inclusivo, una propuesta del teatro de la diversidad, así como prácticas deportivas y la fabricación de objetos que promueven la inclusión de la diversidad. En sus recomendaciones, plantea crear mecanismos de accesibilidad basados en la evaluación de necesidades de quienes experimentan la discapacidad en su vida diaria.

El sexto capítulo presenta los resultados de las entrevistas realizadas a personas de la comunidad universitaria que enfrentan y viven la discapacidad. Carolina Ordóñez y Angélica Ordóñez Charpentier organizan los testimonios de los entrevistados en categorías que muestran las discapacidades, la carencia económica, la experiencia educativa, las prácticas docentes y la relación entre inclusión, discapacidades y educación superior. Esta sección interpretativa tiene como base teórica los debates que constan en el primer capítulo. Por eso, se sugiere su lectura en conjunto.

A manera de conclusión, Lucas Arantes Miotti reflexiona acerca de las políticas públicas que se requieren para lograr una inclusión efectiva en la educación superior. Luego de realizar una breve discusión sobre sus conceptos, este texto demuestra las falencias de las actuales políticas y las vías posibles para que logren el objetivo de incluir a las personas con discapacidad en el mundo de la educación superior.

Para cerrar el libro, proponemos un texto escrito en primera persona: el relato de vida redactado en conjunto por María Isabel Betancourth y Wilmer Miranda. En este texto, los autores exponen la vida cotidiana de dos personas con discapacidad visual, quienes han creado un devenir como estudiantes y profesionales en el ámbito universitario. Este texto es un autorretrato introspectivo y franco, que nos hace pensar sobre la inclusión de las discapacidades en la educación superior, desde la construcción de las subjetividades.

Este libro cuestiona, desde distintos ángulos de análisis, los elementos para construir políticas públicas que generen inclusión efectiva de las personas con discapacidad en la educación superior. Finalmente, esta es una invitación a examinar y considerar las discapacidades como posibilidades y razones de transformación social.

Angélica Ordóñez Charpentier

Editora

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Quito, abril de 2022

Referencias

- Barton, Len. 2005. «Emancipatory Research and Disabled People: Some Observations and Questions». *Educational Review* 57 (3): 317-27.
- Fraser, Nancy, y Nancy Naples, A. 2004. «To Interpret the World and to Change it: An Interview with Nancy Fraser». *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 29 (4): 1103-24.

Teorías de las discapacidades y la inclusión: Un análisis crítico

Angélica Ordóñez Charpentier

José Juan Lacaba

1. Introducción

El análisis que se presenta a continuación privilegia el uso de enfoques, teorías y conceptos críticos sobre las discapacidades. El adjetivo crítico hace referencia a la autorreflexividad de las personas que investigan y a la realidad cambiante a la que pretenden acercarse. Por otro lado, una visión de las discapacidades nos lleva a indagar acerca de las condiciones humanas, en este caso, de las personas en situación de discapacidad, así como del mundo social en el que se desenvuelven. En ese sentido, los conceptos que se eligen, definen y cuestionan tienen que ver con dos objetivos: la interpretación y la transformación de las condiciones de vida vigentes, en cuanto a las discapacidades y la educación superior.

Las teorías sobre las discapacidades son múltiples, pues expresan las realidades históricas, geográficas, sociales y filosóficas en las que se inspiran. Sin embargo, para situar la reflexión crítica, se hace referencia a las visiones dominantes, al tiempo que se proponen otros enfoques para entenderlas, basados en las experiencias vitales de las mismas personas en situación de discapacidad. Así, los enfoques teóricos que se eligen para el análisis crítico provienen de una reivindicación de los aportes de académicos y activistas con discapacidad (cuestionando las ase-

veraciones de médicos y expertos que no la viven directamente), conscientes de un enfoque en derechos humanos, sensibles ante los distintos ejes de opresión que afectan a las personas.

Los conceptos que se debaten en este capítulo son críticos frente a sistemas educativos, económicos, culturales y sociales dominantes que excluyen a las personas con discapacidad de su ciudadanía, reconocimiento y humanidad. Estas teorías piensan el cuerpo, las características que nos hacen humanos, las capacidades, las identidades, el saber y la sociedad desde conceptualizaciones no hegemónicas. Al hacerlo, discuten el orden social imperante y demandan una justicia social, asentada en la redistribución económica, el reconocimiento cultural y la representación política de las personas con discapacidad.

A continuación, se presentarán las teorías y enfoques que guían los textos de este libro. Para ello, se abordará la conceptualización de las discapacidades, dividida con fines analíticos en dos períodos históricos: siglo XX y siglo XXI. Durante el siglo XX, se destaca el proyecto transnacional de unificar prácticas y políticas de rehabilitación desde los organismos internacionales. Además, en este siglo se instaura el debate entre el modelo médico y el modelo social de la discapacidad, eje de toda teorización sobre las discapacidades.

En esta sección, se presentan de forma breve los aportes de autores indispensables como Erving Goffman y Michel Foucault, para ejemplificar que el estudio de las discapacidades es un campo que se nutre de la sociología, filosofía y los movimientos sociales. En el siglo XXI, proliferan aportes conceptuales desde los estudios críticos de la discapacidad, las teorías culturales y literarias, el giro decolonial, la teoría crip y la teoría crítica de las discapacidades, los cuales buscan incluir las subjetividades de las personas con discapacidad. Los debates

teóricos aquí presentados se inscriben en una necesaria reflexión sobre la inclusión educativa, tema central de este libro.

2. Interpretaciones sobre la discapacidad en el siglo XX

a) Breve historia del modelo rehabilitador

Las dos guerras mundiales marcan el inicio del estudio, análisis y tratamiento de las personas con discapacidad. Los veteranos de la Primera Guerra Mundial que habían sufrido mutilaciones inician procesos de rehabilitación, basada en técnicas europeas de inspiración socialista. Luego de la Segunda Guerra Mundial, el enfoque es diferente, tiene una inspiración liberal, desarrollada en Estados Unidos, Inglaterra y otros países del Atlántico Norte. En la actualidad, el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) y a veces la Organización Mundial de la Salud (OMS) promueven una orientación neoliberal de las políticas de la discapacidad centrada en la reducción del importe de las pensiones y del número de los beneficiarios, menos servicios públicos y más transferencias monetarias directas, entre otras (Brégain 2021, 75).

A lo largo de la historia, han existido distintos modelos para entender, analizar y categorizar las discapacidades. En el de prescindencia, la sociedad separa, esconde y desecha a las personas en situación de discapacidad. Dentro de este, hay dos variantes: eugenesia y marginación. La eugenesia supone la eliminación física de las personas portadoras de algún estigma; la marginación implica el encierro de estas para evitar su presencia social (Campagno 2019, 36). Tanto médicos como

políticos son responsables por haber mantenido durante décadas nociones obsoletas sobre la deficiencia, además de haber promovido ideologías eugenistas hasta principios del siglo XX (Brégain 2021, 88).

Las guerras mundiales fueron el punto de partida del modelo rehabilitador. Después de la Primera Guerra Mundial, se hablaba de los «mutilados de guerra» como un grupo de personas que necesita trabajar para volver a insertarse en la sociedad. En consecuencia, se creó, en 1921, una secretaría para mutilados en la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Brégain 2018, 45). Después de la Segunda Guerra Mundial, la OIT hizo una recomendación sobre la readaptación de los profesionales «inválidos», definiendo por primera vez a las personas con discapacidad como aquellas que tienen reducidas posibilidades de obtener y conservar un empleo en razón de su menor capacidad física o mental (Yarza et al. 2019, 27). Se recomienda la no discriminación en función del origen de la invalidez, una ubicación selectiva en puestos de trabajo y formación profesional integrada con todos los trabajadores (Brégain 2018, 94).

A partir de 1952, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó un programa internacional coordinado de readaptación para personas con discapacidad física. Este pretendía la organización política de una rehabilitación denominada por este organismo como «moderna» e implantarla en numerosos países del mundo. Este modelo de rehabilitación agrupa sectores que anteriormente operaban de forma independiente: la reeducación funcional y profesional de los denominados «inválidos» y mutilados de guerra, la protección social de las personas sordas y las ciegas, o la educación especializada. Este proyecto se concibió como una modernización de la rehabili-

tación, en confluencia con ideas vigentes a mediados del siglo XX acerca de una polarización tradición/modernidad¹ (20).

En este contexto, se define la discapacidad como anormalidad fisiológica científicamente probada. Los tratamientos proponen la normalización de estas personas a partir del uso de prótesis, órtesis y otras opciones de «recuperación». La rehabilitación se propone como un medio para integrar a individuos cuya fisonomía y funcionalidad no se ajustan a la norma de un cuerpo sano (Campagno 2019, 44). En 1975, la ONU emitió la Declaración de los Derechos de los Impedidos, luego de que, en 1971, proclamara la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. La definición de «impedido» alude a toda persona que no puede satisfacer por sí misma las necesidades de una vida social normal, sea por una disminución de sus facultades físicas o mentales. La rehabilitación, de acuerdo con estas declaraciones, sería la manera de poderse integrar socialmente (Yarza et al. 2019, 29).

A principios de los años 80, organismos como la OIT sugirieron la eliminación paulatina de barreras físicas, de comunicación y arquitectónicas en el transporte, acceso y movilidad en lugares de trabajo de personas con discapacidad, mientras se empezó a exigir aplicar criterios de accesibilidad en edificios

1. En coincidencia con la visión de Gildas Brégain, el enfoque teórico del libro rechaza la idea de una modernidad única, homogénea y hegemónica, que se impone como proyecto occidental desde los países desarrollados hacia zonas de supuesto retraso. Al contrario, se asume que las sociedades no occidentales tienen su propia idea de modernización y progreso, además de que las modernidades son múltiples y ofrecen campos de ruptura y contrahegemonías. La modernidad —cuya fecha de origen está en debate, pero que se puede rastrear hasta el siglo XV— no puede esencializarse negativamente sin considerar procesos relativos a esta y aún vigentes como el colonialismo, imperialismo, capitalismo y sus correspondientes expresiones de resistencia (ver Ballestrin 2017).

nuevos (Brégain 2021, 85). Este tipo de políticas asumen la existencia de una responsabilidad social para generar posibilidad de acceso e inclusión para personas en situación de discapacidad, lo que responde a un modelo impulsado desde la década de 1970.

A partir de 1968, en Europa, se establecieron nuevas organizaciones dirigidas únicamente a personas con discapacidad debido a su deseo de autodeterminación y voluntad de emancipación. A escala global, ocurrió algo similar: las organizaciones mundiales no incluyeron en su directiva a personas con discapacidad. Por ello, se creó una organización más militante y abierta, que incluye a países de todo el mundo, *Disabled People's International*, que obtiene un estatus consultivo en la ONU en 1983. El crecimiento de la contestación social visibiliza el dominio ejercido por los «válidos»: médicos, dirigentes de asociaciones e instituciones y los emprendedores. Las movilizaciones sociales desvelan las fallas y disfunciones del proyecto de rehabilitación, entre ellas las prácticas médicas que categorizan a las personas con discapacidad como inaptas para el trabajo. Este tipo de prácticas discriminatorias son comunes alrededor del mundo en la década de 1970; se alejan del ideal de rehabilitación de los años 50 y de reeducación de los años 20, y construyen experiencias de discriminación que permiten la teorización del modelo médico de la discapacidad (Brégain 2018, 107; 111; 295).

A través de los estándares que adoptan, los organismos gubernamentales legitiman lo que conciben como un proyecto de modernización de la readaptación en el Atlántico Norte. Estos discursos y prácticas se expanden a escala internacional gracias a los expertos de entidades intergubernamentales y de comunidades organizadas que los aplican a escala local y nacional. Se trata de una internacionalización de las políticas públicas de las discapacidades. Así, se construyen, difunden e instituciona-

lizan normas, procedimientos, *modus operandi* en torno ellas. En América Latina, Argentina fue el primer país en adoptar una ley de protección integral para personas con discapacidad en 1981. Más tarde, delegaciones de expertos argentinos viajaron a Uruguay y Paraguay para asesorar a estos países. España también tuvo un rol fundamental en la circulación de información y políticas relativas a las discapacidades en Iberoamérica (21-4).

Los gobiernos de países como Argentina, Brasil y España no invierten suficiente dinero público para desarrollar de manera simultánea las infraestructuras, la formación profesional y el desarrollo tecnológico. La falta de recursos deriva en la promulgación de políticas débiles, que no cubren sino una parte minoritaria de las necesidades (302). El apoyo de organismos internacionales para la formación y la transmisión tecnológica beneficia a unos pocos profesionales: hay una lenta progresión del saber especializado. En España, la formación es caótica, ya que el franquismo clausuró una dinámica de nacionalización de la formación en rehabilitación. Argentina y Brasil facilitaron de manera tardía la importación de materiales tecnológicos, al quitarles impuestos, y quedaron dependientes tecnológicamente de los países occidentales (303).

b) Un debate fundamental: el modelo médico versus el modelo social

En el siguiente acápite, se analizan los dos modelos de las discapacidades vigentes, uno hegemónico y otro crítico. El modelo médico sigue predominando en las políticas públicas sobre discapacidad promovidas por el Estado y por organismos internacionales, mientras que el social fue concebido desde

los movimientos por las personas que viven la discapacidad (sus teóricos y activistas). Se asume que los distintos modelos conviven en la sociedad, con un predominio que varía de acuerdo al contexto². El debate entre el modelo médico y el social ha marcado los estudios y las prácticas sobre discapacidades.

Las clasificaciones sobre las discapacidades emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) buscaban satisfacer la necesidad de contar con un estándar internacional para compartir y comparar datos e información sobre el tema. De ahí surge la *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías* (CIDDM) publicada en 1980. En este texto, la OMS propone un esquema secuencial de la enfermedad, la deficiencia, la discapacidad y la minusvalía: la deficiencia se refiere a una exteriorización directa de las consecuencias de una enfermedad y la discapacidad es la objetivación de la deficiencia en el sujeto, con repercusión directa en su capacidad de realizar actividades normales. La minusvalía es la socialización de la problemática causada en un sujeto por las consecuencias de una enfermedad, manifestada a través de una deficiencia o discapacidad, que afecta el desempeño del rol social. En esa misma línea, la deficiencia está definida en el CIDDM como una pérdida o anormalidad de una estructura o función; la discapacidad es una restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad normalmente;

2. Se podría pensar que un modelo ha superado al otro; sin embargo, la evidencia muestra que ambos están presentes en los imaginarios y en las políticas. El modelo social tuvo un auge a partir de los años 70 y un declive que se produce paralelamente a la instauración del neoliberalismo en grandes zonas geográficas del mundo. En la actualidad, el rechazo al enfoque marxista del modelo social ha debilitado a los movimientos sociales que lo adoptaron y su capacidad de incidencia en las políticas públicas, al menos en el Reino Unido. Para una discusión sobre el devenir del modelo social, ver Michael Oliver (2019).

la minusvalía es una situación desventajosa debido a una deficiencia o discapacidad que impide un desempeño normal (Egea y Sarabia 2001).

La CIDDM tuvo que ser revisada y corregida debido a que los términos en los que define la discapacidad son negativos, establecen una idea de normalidad y proponen una causalidad y linealidad entre la enfermedad y sus efectos, que no se cumple. Tras trabajos de corrección y revisión durante toda la década de 1990, en 2001, apareció el documento como Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF).³ En esta nueva versión, no se mencionan tres niveles de una enfermedad, sino que se refieren a funcionamiento como estructuras y funciones del cuerpo que permiten desarrollar actividades y participar socialmente. Por otro lado, discapacidad se refiere a las deficiencias en funciones y estructuras corporales, a las limitaciones para llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social. Hay una relación de doble dirección entre cuerpo y actividad, y entre cuerpo y participación. También se establece que el funcionamiento está influido por factores del contexto, tanto ambientales como personales. En el caso ambiental, se asume el efecto facilitador o de barrera del entorno físico, social y actitudinal (Egea y Sarabia 2001).

Si bien este nuevo texto de la CIF propone avances frente a su versión anterior (la CIDDM), la clasificación conlleva tres

3. La CIF busca establecer un lenguaje común para describir la salud, proporcionar una base científica para el estudio de la misma y los estados relacionados con ella, que sean comprobables entre países, culturas y generaciones, al proporcionar un esquema de codificación sistematizado de información (https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=9215:2013-red-centros-colaboradores-fci-americas&Itemid=40350&lang=es consultado 29/nov/2021).

problemas básicos en su visión sobre la discapacidad: por un lado, las definiciones toman como línea base una (supuesta) normalidad, en positivo, mientras que toda variación de la norma sigue estando comprendida en el ámbito de lo negativo y de la limitación. La CIF presenta una clasificación más compleja, pero también plantea la duda acerca de su aplicabilidad, vigencia y utilidad para los propósitos por los que fue creada: compartir información globalmente acerca de la salud de las personas y las poblaciones. Por último, la CIF demuestra el enfoque hegemónico acerca de las discapacidades a partir del cual se emiten las políticas públicas. Se trata de un enfoque médico que sigue pensando la discapacidad desde una disfunción biológica.

La idea de «insuficiencia» que se atribuye a la persona en situación de discapacidad se entiende como una carencia que es parte de la identidad de un individuo. Así, el modelo médico asume la discapacidad como personal, reparando de forma insuficiente en el entorno en el que esta se constituye. La importancia de esta visión se refleja en el uso estandarizado para enunciar toda una taxonomía de los problemas derivados de las, así llamadas, minusvalías (Ferreira 2008, 144). Sin embargo, la discapacidad no es un simple resultado de una afección o diversidad fisiológica, sino que se construye como opresión. Expone un conjunto complejo de restricciones sociales impuestas a las personas con insuficiencias por una sociedad muy discriminadora. Así, mientras que la teoría médica tradicional ubica la discapacidad en la deficiencia individual, otras visiones, como la del modelo social, la miran como un fracaso social para adaptarse y generar adaptaciones frente a las necesidades de las personas discapacitadas (148).

El modelo social comprende una teoría que surge a propósito de movimientos por la vida independiente, ciudadanía

y derechos civiles provenientes, en mayor medida, de Estados Unidos e Inglaterra. La discapacidad está construida socialmente. Esta es la premisa que da origen al modelo en un contexto de lucha, específicamente de la Unión de Impedidos Físicos contra la Segregación (UPIAS, por sus siglas en inglés), en Inglaterra, a mediados de la década de 1970 (Ferrante 2014, 36). Este enfoque establece que la percepción y valoración que damos a la discapacidad se construye en colectivo, a través de valores, símbolos e imaginarios que se presentan desde el Estado, los medios, los médicos y el resto de la sociedad. Por otro lado, esto significa que la discapacidad es el resultado de estructuras sociales que ignoran las necesidades de las personas que la viven (Ferreira 2008, 143).

Los proponentes de este modelo no solo cuestionan enfoques individuales de la discapacidad, sino que también resaltan la importancia que tiene el ambiente en sostenerla y agravarla. Entre otros aspectos que no son tomados en cuenta en visiones médicas o psicológicas, están las jerarquías sociales, el uso de las tecnologías, el ambiente construido, la legislación, las representaciones y las actitudes, lenguaje e imaginarios culturales. En contraposición a una visión individual de la discapacidad y de su «superación» a través de la rehabilitación, el modelo social propone que se trata de una comunidad de personas en situación de discapacidad y de un grupo social históricamente oprimido. En síntesis, se propone que la discapacidad es una construcción social y que la lucha de estas personas se enmarca en aspectos de la justicia social, pues se les han negado derechos civiles, igualdad de acceso y protección (Verdugo 2001).

El modelo tiene tres características fundamentales: 1) distingue entre deficiencia y discapacidad; 2) diferencia el modelo médico como individual del modelo social; 3) distingue

a las personas con discapacidad de las personas sin ella (Ferrante 2014, 37). La deficiencia no tendría una existencia objetiva, sino que es una idea social que se ha construido históricamente, a partir de la dualidad normal / anormal (46). También entiende la discapacidad como una construcción sociopolítica (Ferrante y Dukuen 2017).

De ahí que la definición de discapacidad es inseparable de una idea de normalidad, ambas establecidas socialmente. En el momento en que se sugiere una norma en el cuerpo humano, simultáneamente se crea una idea de cuerpo desviado o anormal. La idea de norma exige que la variación de los cuerpos sea vista bajo una plantilla rígida que guía lo que debe ser. Su clasificación en rangos estadísticos crea un tipo de cuerpo ideal, que contiene el imperativo de que cada persona debe tratar de ser perfecta. Por último, la idea de norma se alimenta de nociones como el progreso como evolutivo e incremental, la perfectibilidad humana y la necesidad de eliminar la desviación. Así, se crea una idea dominante y hegemónica de cómo debe ser el cuerpo humano (Davis 2013, 5). Las representaciones dominantes de la discapacidad se afincan en discursos sociales, culturales, políticos y económicos con herencia colonial, donde el concepto de anormalidad / normalidad marca lo que debemos ser y cómo debemos estar para ganar reconocimiento como sujetos (Yarza et al. 2019).

Dentro del modelo social, se incluye el Movimiento de Vida Independiente, que se sitúa cronológicamente en 1962, año en que Edward Verne Roberts ingresó en la Universidad de Berkeley (California, Estados Unidos) para estudiar Ciencias Políticas. Se encontró con un campus inaccesible frente a su diversidad funcional, así que se instaló en la enfermería para vivir, con el apoyo de asistentes personales contratados por él. Cinco años

más tarde, doce estudiantes más convivían en la enfermería. La Universidad de Berkeley presentó, en 1970, un programa para personas con diversidad funcional, diseñado a partir de las experiencias de los mismos usuarios, cuyo fin era permitir que las personas diversas pudieran vivir independientes pero integradas en la institución. Así, en 1972, se fundó el Centro de Vida Independiente, bajo los objetivos de «autoorganización, consejo interpares, asistencia personal remunerada, accesibilidad universal e inserción comunitaria» (Carbonell 2019, 202).

Los principios del Movimiento de Vida Independiente se basan en la reivindicación de los derechos humanos, los derechos civiles, las acciones afirmativas, afincados en la Convención de Derechos de la Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas. Además, reivindican la discapacidad como diversidad humana y exigen la no discriminación como derecho a la igualdad de oportunidades. Por ello, reclaman la accesibilidad universal, la participación ciudadana plena, las ayudas técnicas que complementan el diseño universal, un asistente personal (que no es un cuidador) y, la creación de centros de vida independiente, donde existen grupos de autoayuda, así como programas y proyectos, tanto individuales como colectivos; todo esto, para hacer una vida lo más independiente posible⁴ (Carbonell 2019).

4. Sin restar importancia a la independencia, desde el feminismo, se promueve la idea de los cuidados, no como servicios que operan desde una persona activa hacia una persona pasiva, sino como producto de una relación y de un proceso. Se considera que todos los seres humanos somos interdependientes y que la autonomía es tanto temporal como relativa. Los cuidados implican afectos: la persona que cuida y la que es cuidada se construyen en un proceso mutuo. De ahí que se sugiere que se reconozca la interdependencia de todos los seres y se prevengan relaciones de dominación entre cuidadores y cuidados (ver Revuelta 2019).

El modelo social ha realizado grandes aportes en el ámbito académico y en los movimientos sociales de las personas con discapacidad. Por ejemplo, señalar el ambiente como discapacitador, exigir los derechos ciudadanos de las personas con discapacidad y su reconocimiento, señalar responsabilidades en quien crea, sostiene y cómo se supera la discapacidad (Verdugo 2001; Ferrante y Dukuen 2017; Oliver 2019). Sin embargo, así como este modelo revolucionó los estudios, las políticas y las prácticas, también ha recibido críticas. Específicamente, se ha cuestionado su enfoque marxista en el que se resalta la opresión desde las estructuras sociales que las personas con discapacidad sufren como grupo. También se ha criticado que el modelo homogeniza a las personas con discapacidad, sin considerar ejes que conforman una visión de interseccionalidad⁵. Por último, se ha señalado que no resalta la posibilidad de resistir frente a la discriminación (Ferrante 2014, 48; Palacios 2020, 21). Por eso, Augustina Palacios sostiene que se deben considerar tres elementos de la discapacidad: 1) la dimensión personal expresada en un tipo de condición vivida; 2) la situación de discapacidad, la cual es contextual y actúa en relación con las barreras sociales que se enfrentan; 3) la posición de la discapacidad, de carácter estructural, manifestada en las

5. El enfoque que propone la interseccionalidad se refiere al reconocimiento de múltiples ejes de opresión que actúan en conjunto y se intersectan en la vida de una persona. Kimberlé Crenshaw acuñó el término en 1989 para describir cómo el género y la «raza» interactúan para dar forma a las experiencias laborales de mujeres negras en Estados Unidos. De acuerdo con Crenshaw, una persona sufre opresión o disfruta de privilegios según su pertenencia a múltiples categorías sociales como género, etnia, identidad sexual, capacidades, estatus migratorio, entre otras. El concepto de interseccionalidad no pretende elaborar una teoría totalizadora sobre la identidad, pero sí evidenciar las diferencias intergrupales e intragrupalas que complejizan las relaciones sociales (Crenshaw 1990).

representaciones sobre la discapacidad y en los resultados materiales que se derivan de estas valoraciones.

En el modelo de la diversidad suscitado en España desde el activismo que promueve el Foro de Vida Independiente, se propone integrar la vivencia individual de la discapacidad a los debates teóricos y en los movimientos sociales, para contrastar con los diagnósticos médicos que toman como referencia la normalidad en un funcionamiento estándar del cuerpo humano. De ahí que se sugiere la diversidad funcional como parte de una diversidad humana que debe ser reconocida y respetada como merecedora de iguales derechos y oportunidades. Un elemento clave de este modelo es la dignidad como valor intrínseco de los seres humanos, así como el objetivo para alcanzar. Una vida digna se refiere a la calidad de vida y a hacer efectivos los derechos. En ese sentido, la diversidad funcional reemplaza al término *deficiencia*, presente en el modelo médico y en el social (Carbonell 2019; Palacios 2020, 37).

El enfoque de derechos humanos está en sintonía con el modelo social de las discapacidades y lo mejora. Ambos comparten valores como la dignidad, la libertad expresada en la autonomía para el desarrollo de la persona, la igualdad humana inclusiva de la diferencia, la solidaridad y la satisfacción de necesidades básicas. Incluir los derechos humanos en los modelos teóricos, prácticos y políticos relativos a las personas con discapacidad hace que el modelo social se fortalezca, reconociendo las luchas y reivindicaciones de los movimientos de personas en situación de discapacidad, así como su identidad y diversidad (16 y 42).

Además del enfoque de los derechos humanos, que complementa y revisa el modelo social propuesto por primera vez alrededor de 1970, se propone considerar la teoría de la dominación de Pierre Bourdieu, siguiendo a Carolina Ferrante y Juan

Dukuen (2017). Pierre Bourdieu, sociólogo francés, entiende al Estado como el detentor del uso legítimo de la violencia simbólica, la cual se define como la «que se ejerce sobre un agente social con su complicidad» (Bourdieu y Wacquant 2005, 240). No se trata de que las personas deseen ser dominadas, sino que contribuyen a producir eficacia en lo que las determina cuando lo estructuran. Se trata de un desconocimiento de una violencia que se ejerce sobre la persona, porque no se la percibe como tal. Por eso, una aceptación del mundo dóxica (no crítica), que surge de un acuerdo entre estructuras objetivas y cognitivas, es la base de una teoría de la opresión y dominación (240).

Al ejercer el monopolio de la violencia simbólica y el poder que conlleva, las instituciones del Estado crean clasificaciones y formas de entender el mundo social, las cuales son inculcadas y legitimadas en relaciones de dominación. Sin embargo, la violencia simbólica solamente se hace efectiva cuando esta es incorporada por el agente, en forma de un *habitus*, de una serie de disposiciones. En el momento en que las personas desconocen que el poder simbólico y su violencia se fundan sobre la arbitrariedad, legitiman esta violencia y se someten a ella (Ferrante y Dukuen 2017, 157). En relación con las discapacidades, las nociones de «deficiencia», «minusvalía» son concebidas desde el Estado, afianzadas y distribuidas por él como identidades. Es el Estado el que tiene el poder de validar las ideas de normalidad y desviación que provienen del modelo médico; es el Estado quien otorga una certificación de «minusvalía», definiendo de manera oficial y legítima categorías de discapacidad. De esta manera, establece coerciones que hacen que el menosprecio a las personas con discapacidad sea naturalizado y se reproduzca en las estructuras del mundo social. En consecuencia, las personas con discapacidad son impedidas de acceder a educación y sistemas de salud de calidad; a la par-

ticipación en la comunidad y en la economía. Este conjunto de condiciones desventajosas las empobrece y esto se conjuga con los obstáculos físicos y simbólicos que las excluyen (158).

La teoría de la dominación de Pierre Bourdieu permite comprender la discapacidad como una relación entre el mundo social y el Estado. Este último define los problemas sociales y ejerce la violencia simbólica. Según Ferrante y Dukuen, al proponer que el cuerpo humano es el producto de las condiciones de existencia y que, a la vez, expresa la creatividad de los agentes sociales, Pierre Bourdieu entiende los actos corporales creativos como enmarcados en un contexto social, que los potencia al igual que los limita. En ese sentido, las maneras en que habitamos nuestro cuerpo, las disposiciones sociales que dictan nuestro comportamiento y percepción corporal, nos constriñen tanto como nos liberan, de acuerdo con los distintos contextos en los que nos desenvolvemos. El mundo social no nos determina por completo. Por último, esta teoría de la dominación admite que la opresión no es absoluta, ni se ejerce desde el exterior, sino que tiene que ser incorporada por el agente para operar en contra de este; por tanto, también puede ser resistida (166). Este hecho es importante para sostener que los colectivos e individuos en situación de discapacidad no están condenados pasivamente a la opresión.

c) La discapacidad en la sociología: la construcción social de la diferencia

Una obra de referencia respecto de cómo la sociedad ha construido la diferencia en torno a la enfermedad mental y la discapacidad es la de Erving Goffman (2006 [1963]) *Estigma. La identidad deteriorada*. Aquí, Goffman plantea que todas las sociedades es-

tablecen una categorización de las personas con las que comparte el mundo social. El autor parte del término estigma, que se afincó en la cultura griega y que ha tenido una gran difusión y diversas conceptualizaciones desde varios campos (incluso desde la religión católica). Los griegos se referían con esta expresión a signos corporales que, según ellos, reflejaban algo malo y moralmente reprochable respecto del individuo que los portaba (quemaduras o cicatrices que mostraban que el poseedor era un criminal o un esclavo).

El estigma, para Goffman, es una forma en que la sociedad contemporánea categoriza a las personas. El mundo social construye y define a partir de las diferentes corporeidades y condiciones sociales una noción de lo que es normativo, definida por su contexto. El individuo sin discapacidad se considera normal y proyecta un estigma frente a aquel poseedor de una discapacidad. Este es una forma de cuestionar la identidad del individuo que no forma parte de la norma. Goffman sugiere la existencia de una identidad social y una personal; esas dos categorías se influyen mutuamente. En el caso del individuo con discapacidad, va a construir su identidad personal en función de la forma en la que la sociedad lo percibe. Por otro lado, la persona va a plantearse, si se comporta como la propia sociedad espera de él, en lo que sería su identidad social. Así, Erving Goffman establece varios tipos de reacciones de cómo se comporta el individuo estigmatizado frente a la comunidad en la que se desenvuelve. Por ejemplo, puede hacer todo lo posible por ocultar su estigma o discapacidad, puede evitar diversos espacios donde esta se manifieste o jugar el rol social que se espera de él⁶.

6. Es interesante el caso que se narra en la obra en donde una persona de talla baja (que el autor denomina «enana»), se comportaba en su cotidiano como una bufona, con una risa burlesca y los mismos movimientos rápidos y graciosos de los bufones de las cortes reales en la época medieval.

E. Goffman revela la imprevisible actitud de la persona no estigmatizada que interactúa con el estigma o se enfrenta con él. Puede ignorarlo, o puede contribuir al rol que se espera de él frente a un estigmatizado, como, por ejemplo, ayudar a una persona con discapacidad en todo momento y sin consultarle, poniendo en cuestión su autonomía. Así, la persona hace lo que se considera socialmente esperable: el acostumbrado gesto de piedad. En este sentido, para Goffman, el estigma no es algo que atañe exclusivamente al individuo estigmatizado, sino al conjunto de la sociedad.

De entre los numerosos estudios de microsociología que se realizaron, desde la Escuela de Chicago, se destacan los del sociólogo Howard Becker y lo que él denominó el *outsider* y la noción de la desviación. Esta última, en algunos aspectos, se asemeja a la de estigma que se ha explicado anteriormente. ¿En qué medida el *outsider* tiene relación con la discapacidad? Becker (1963) se nutre de toda una serie de definiciones de la desviación —desde la medicina, la biología— hasta llegar a la sociología para elaborar este concepto. El *outsider* es aquel que rompe con los roles adscritos a un grupo social determinado. Pero, para el autor, son los propios grupos sociales quienes crean la figura del *outsider* al generar consensos en torno a determinadas normas sociales y a lo que significa la transgresión de estas. El autor no se refiere solo a aspectos que pueden considerarse como delictivos o autodestructivos, sino a varios tipos de comportamiento que son considerados como diferentes. La discapacidad, tanto como la desviación o el estigma, son construidos socialmente a través de discursos e ideologías. Estas representaciones legitiman un sistema —en el caso de la educación— que segrega bajo los epítetos de lo que es «especial» o «regular» (Fitch 2002).

La teoría social que se interesa por la discapacidad toma los aportes de la escuela de Chicago y la microsociología. Además

de estos conceptos, como estigma o desviación, se debe considerar el marco teórico que se genera desde la denominada «teoría crítica» de la escuela de Frankfurt en los años 50 y 60 del siglo XX. Los estudios críticos deben identificar los aspectos fallidos de la realidad social, reconocer los actores que pueden cambiarla y proporcionar, desde esa crítica, los objetivos necesarios en beneficio de la transformación social (Hosking 2008). A diferencia de otras propuestas teóricas —que podrían definirse como positivistas— la teoría crítica no busca ser normativa y objetiva, sino describir la opresión (identificando su origen) para crear un discurso transformador de la sociedad.

d) Gobierno de los cuerpos y anormalidad: los aportes de Michel Foucault

De manera más general, los trabajos del filósofo francés Michel Foucault —la locura, la prisión, los anormales, la sexualidad— reflejan un interés, casi central, por aquello que la sociedad considera desviado, ajeno o marginal. A través de la historia y la «arqueología» (como fueron tratadas desde la ciencia estos aspectos) de estos conceptos, Michel Foucault propone lo que para él sería un proyecto filosófico más amplio. Este sería construir una filosofía del Estado y de las formas de gobierno a lo largo de la historia del Occidente (proyecto que, según el propio autor, sería inacabado).

Michel Foucault afirma que la diferencia y todo lo que no se alinea con la norma es visto como inferioridad. Así, los cuerpos que son etiquetados como diferentes, «otros», se reducen de manera silenciosa a un estatus de cuerpos desechables. Además, los regímenes de biopoder vigentes buscan disciplinar los cuerpos,

normalizar el comportamiento y administrar la vida de las poblaciones. Por eso, ciertos cuerpos y sujetos se categorizan y se excluyen, asumiendo que están dados, son universales y no son susceptibles de cambio (Roets y Braidotti 2012, 163).

De acuerdo con Foucault, todo el siglo XIX está marcado por peritajes médico-legales que eximen de responsabilidad de sus actos o crímenes a personas con anomalías mentales. En el siglo XX, esta situación se transforma en una situación distinta: se pasa de una sanción penal no atribuible a personas con anomalías, al dictamen de reclusión, readaptación y curación de los sujetos que pueden constituir un peligro para sí mismos o para la sociedad. El peritaje psiquiátrico sustituye al individuo jurídicamente responsable por una técnica de normalización del individuo peligroso. El peritaje médico-legal no se dirige a culpables o inocentes, ni a enfermos o sanos, sino que se inscribe en la gradación de lo normal a lo anormal. El poder se ejerce sobre leprosos, locos, enfermos, criminales, desviados, niños, pobres, como mecanismos de «exclusión, descalificación, exilio, rechazo, privación, negación, desconocimiento»; y, para lograrlo, se inicia un examen perpetuo de un campo de regularidad «dentro del cual se va a calibrar sin descanso a cada individuo para ver si se ajusta a la regla, a la norma de salud que se ha definido» (Foucault 2001, 49).

En su libro *Los anormales*, Michel Foucault recurre al texto de Canguilhem *Le normal et le pathologique* para mentar los procesos de normalización social y política que se desarrollan en el siglo XVIII y producen efectos en la educación, con la creación de escuelas normales; en la medicina, con la organización de los hospitales; y en la producción industrial. En estos procesos, la norma no se define como ley natural, sino como portadora de una pretensión de poder que se ejerce a través de la coerción en los

ámbitos en los que se aplica. La norma propone calificar y corregir, en lugar de excluir o rechazar. En ese sentido, la normalización y sus mecanismos no son represivos, sino productivos (2001, 54).

La anomalía se plantea en tres figuras: 1) el monstruo humano, 2) el hombre a corregir y 3) el niño masturbador. El monstruo viola las leyes sociales y las de la naturaleza; aparece en el campo jurídico biológico; lo imposible y lo prohibido. El monstruo suscita, no la respuesta de la ley, sino la violencia, la supresión, los cuidados médicos, o la piedad (58).

El individuo a corregir, por otro lado, aparece en el sistema de apoyo entre la familia y la escuela. Mientras que el monstruo es la excepción, el individuo a corregir es un hecho común, corriente. Este no ha respondido a las técnicas de domesticación que ejercen la escuela o la familia; por lo tanto, demanda una nueva tecnología de recuperación y sobrecorrección. Es esta idea la que va a sostener la creación de instituciones para anormales en el siglo XIX (60). El niño masturbador es casi universal, un secreto que surge en la intimidad, que todos conocen, pero también niegan. Nace en el campo de la familia y condensa la monstruosidad y la imposibilidad de ser corregido. El anormal del siglo XIX descende de estos tres tipos, cuyas características se vuelven intercambiables (62).

¿En qué medida han ayudado estos trabajos a los realizados sobre la discapacidad? En primer lugar, la obra de Foucault sobre la medicina y más específicamente sobre la locura ha hecho que, para los estudiosos de la discapacidad, sea un autor clave. La sociedad disciplinaria que emerge en Occidente a partir del siglo XVIII tiende a normalizar y disciplinar a los cuerpos (Foucault 1975), a generar racionalidades en torno a lo marginal, frente a lo normalizado. Todo esto se legitima a través de varios dispositivos: la razón de Estado, el dispositivo médico, e incluso el

escolar. El dispositivo médico se legitima a través de un régimen específico de verdad, un saber respaldado por la ciencia médica y psiquiátrica, construido como veraz. Todos estos dispositivos se enmarcan en lo que Foucault denomina la razón de Estado, o la gubernamentalidad (Foucault 2009).

Las personas con discapacidades han sido clasificadas como anormales, desviadas e inferiores intelectualmente. Fueron consideradas amenazas para la sociedad y condenadas a su expulsión de la esfera pública para ser tratadas en instituciones totales (Roets y Braidotti 2012, 164). En ese sentido, ciertos modelos de la discapacidad reproducen estas nociones de lo normal y lo anormal, elaboradas por Michel Foucault. Por ejemplo, el modelo de prescindencia sugiere el encierro de las personas con discapacidad, mientras que el modelo eugenésico promovía su esterilización y su aniquilación. El modelo rehabilitador refleja la noción de anormalidad de Foucault, en tanto personas que deben ser corregidas por instituciones específicas. Los estudios críticos de las discapacidades retoman estas propuestas filosóficas y estos razonamientos cuando denuncian cómo el discurso médico normaliza y pretende corregir la discapacidad y sus cuerpos.

3. Discapacidades en el siglo XXI

a) Teoría crítica de la discapacidad

La teoría crítica plantea una definición no excluyente de la propia discapacidad. De forma muy sintética, intenta incluir a todos los actores sociales dentro de la propia concepción de la discapacidad, entendiendo que todas las personas, a lo largo de nuestras vidas, desarrollaremos alguna. Por tanto, este es un

tema que debe interesar al conjunto de la sociedad, entendiéndose como una parte más de la diversidad social (Hosking 2008).

La visión crítica de la discapacidad ha denunciado la discriminación que enfrenta esta población. Este tipo de violencia, discapacitismo (*disablism*), en la mayoría de los casos se expresa de una forma social y simbólica, en la vida cotidiana. El discapacitismo se refiere al tratamiento negativo hacia las personas con discapacidad y las políticas públicas que las protegen. En la misma línea, el concepto de *ableism* o capacitismo hace referencia más bien a los prejuicios hacia estas mismas personas que se generan en la sociedad. El capacitismo se refiere a una red de conocimientos, procesos y prácticas que producen una forma particular de ser y de estándar corporal que es proyectado como perfecto, ideal, típico de una especie y, por tanto, humano. En ese sentido, la discapacidad se entiende como un estado disminuido de las personas. Además, se describe como una actitud que desestima la discapacidad a través de una sobrevaloración de la capacidad, entendida como normalidad (Campbell 2012, 213).

A partir de aquí, vemos que los estudios críticos de la discapacidad se enfrentan a la concepción médica, la cual trata de abolir la «deficiencia» a través de la tecnología, para así homogeneizar los cuerpos dentro de una norma (Hosking 2008). El capacitismo refleja el sentimiento de ciertos grupos y estructuras sociales que valoran determinadas habilidades como productividad y competitividad en detrimento de otras como empatía o compasión. En el caso de la discapacidad, el capacitismo establece una distinción social entre personas más y menos capaces (Wolbring 2008) y rechaza la idea de diversidad humana que promueve la teoría crítica. El capacitismo propone la noción de un cuerpo saludable, de una mente normal, de una velocidad

adecuada de la reflexión y del tipo de expresión de emociones que es aceptable (Campbell 2012, 213).

El capacitismo justifica, por ejemplo, varios tipos de políticas públicas están inspiradas en esta concepción, ya que están impregnadas de paternalismo e inflexibilidad (Hosking 2008). Esta percepción también legitima la visión médica que busca arreglar al sujeto para hacerlo productivo (Wolbring 2008). En este contexto, las personas con discapacidad se ven como un problema, un peso, una carga para el sistema, ya que se asume que no contribuyen a la sociedad. Los estudios sobre capacitismo buscan reivindicar una capacidad diversa en nuestra sociedad y cuestionan la obsesión productivista del sistema económico en el que nos desarrollamos. Para Wolbring, el capacitismo no es posible sin la complicidad de la ciencia, la tecnología, incluso la ley, cuando se le niegan derechos a poblaciones diversas.

Los estudios que cuestionan el capacitismo se centran, siempre desde la visión crítica, en las diferentes formas de violencia social que sufre la gente con discapacidad. Donde más se da es en el sistema escolar (Goodley y Runswick-Cole 2011). La violencia no la reproduce solo la institución, sino el conjunto de la comunidad educativa, siendo las víctimas los educandos con una discapacidad y también sus padres. De esta forma, los niños discapacitados viven formas específicas de violencia dentro del sistema educativo que no van sino a aumentar su exclusión y opresión.

El capacitismo y el discapacitismo son formas de violencia que se reproducen en un contexto social de dominación y de opresión hacia la divergencia. Esta ideología de la normalidad influye en la psique humana y legitima prácticas de segregación que alcanzan todos los registros, desde el físico hasta el psicológico (Goodley y Runswick-Cole 2011). Para luchar contra estas

visiones excluyentes, hay que generar códigos de solidaridad entre los niños —o adultos— con discapacidad.

b) Estudios críticos de la discapacidad: enfoque decolonial y la teoría crip

Con la expansión del modelo social a distintas áreas de las ciencias sociales y humanas, desde fines de la década de 1990, los análisis sobre discapacidad incluyen la perspectiva feminista y crean los estudios críticos sobre la discapacidad. Estos privilegian una perspectiva interseccional, combinando el análisis de varios ejes de desigualdad. De esta manera, surge la teoría crip, la cual promueve la discapacidad como una categoría más de la diferencia. La teoría crip critica el capacitismo como una forma de regular los cuerpos, forzando una capacidad obligatoria. La teoría crip resignifica este término, originalmente peyorativo, para resaltar las experiencias subjetivas de las personas con discapacidad y cuestionar las visiones dualistas hegemónicas (Pino y Tiseyra 2019).

La teoría crip se inspira en la teoría queer para cuestionar la identidad como unívoca y los discursos normalizadores dominantes: tanto las personas con discapacidad como aquellas *queer* han sido consideradas anormales y se las ha patologizado como enfermas y desviadas. La teoría crip desmonta el capacitismo que obliga a que todas las personas calcen una inalcanzable normalidad y al mismo tiempo califica a los anormales como menos valiosos. De ahí que la teoría crip critica la normalidad y celebra la diversidad, así como todas las maneras de entender los cuerpos sin restricciones normativas. La teoría crip también presenta la identidad de las personas con discapacidad como fluida, no

como determinada por ciertos parámetros médicos, señalando que las personas con discapacidad no detectable pueden asumir o cubrir su discapacidad para evitar la discriminación y los estigmas (Abrams y Abes 2021).

Por otro lado, los estudios decoloniales⁷ proponen que el mito o narrativa de la modernidad⁸ sugiere la existencia de una racionalidad superior eurocéntrica, frente a pueblos menos «desarrollados». Esta ideología y estas prácticas impulsaron formas de violencia impuestas sobre toda cultura entendida como diferente, deficiente, desviada o primitiva. De esta manera, la idea de normalidad se la atribuye a Europa, ya que la anormalidad tiene una ubicación geográfica precisa en el Sur global. Un saber legítimo se ubica en latitudes europeas y anglosajonas, mientras que todo saber discapacitado se encuentra en sus periferias. De acuerdo con el enfoque decolonial de las discapacidades, la ciencia capacitista no valora las diversas

7. La inflexión decolonial hace énfasis en la relación modernidad/colonialidad. La colonialidad se refiere a formas de pensamiento que legitiman desigualdades y jerarquías entre sociedades colonizadoras y colonizadas. El colonialismo es constitutivo de la modernidad. El imperialismo y el colonialismo, aunque distintos, convergen en la implantación de la explotación, dominación, desigualdad e injusticia en planos geográficos colonizados, como el lado oscuro del discurso salvacionista moderno, que promueve el cristianismo, conversión civilizatoria, modernización, desarrollo y mercado. El giro decolonial evoca múltiples proyectos políticos críticos con el eurocentrismo (Ballestrin 2017; Restrepo y Rojas 2010).
8. Para Immanuel Wallerstein, el sistema-mundo moderno tiene su inicio con la invasión europea del territorio americano actual. Así, este período está asociado al capitalismo como sistema económico, al florecimiento de la ciencia y la tecnología, a la secularización de la sociedad, al sistema de Estados y al universalismo. Al mismo tiempo, está ligado a la invasión de lo que hoy se conoce como América, su colonización, la instauración de instituciones, relaciones de poder y modos de pensar que legitiman un dominio eurocéntrico del planeta. La jerarquización del espacio social, que ubica a Europa en la cúspide de una pirámide civilizatoria, se replica al interior de las sociedades colonizadas, con sesgos raciales, culturales y económicos (Restrepo y Rojas 2010).

fuentes de conocimiento. Además, la deshumanización de las personas con discapacidad las ubica en un espacio geopolítico de barbarie y anormalidad. En síntesis, las distintas maneras en las que se expresa la colonialidad impiden dialogar o asumir las necesidades y las luchas de las personas con discapacidad en América Latina (Pino y Tiseyra 2019).

Descolonizar el saber y el conocimiento de las discapacidades se ancla en propuestas de la sociología de la discapacidad y del cuerpo, así como desde el enfoque feminista, que plantean nuevas epistemologías: sordas, sordo/ciegas, encarnadas, covisualidades, cogniciones diversas y sonoridades silentes (Munévar, Fernández y Gómez 2019, 61). Estas formas distintas de acercarse al conocimiento otorgan protagonismo a las experiencias de las personas con discapacidad y al mismo tiempo reformulan la forma de investigar y conocer. La idea es reconocer la violencia y opresión ejercidas sobre las personas con

	Epistemologías sordo y sordo-ciegas	Epistemologías encarnadas	Covisualidades	Cogniciones diversas	Sonoridades silentes
Objeto	Cultura sorda	Cuerpos	Colonialidad del ver	Eugenesia y situación de dominación	Música para sordos
Campo	Estudios infancia y estudios sordos	Corporalidad	Visualidad problematizada	Anticognitivismo y violencia epistémica	Inflexión colonial
Investigación	Experiencias sordo-ciegas	Corporeidad	Visualidad desde los ciegos	Estigma y estigmatización	Deafhood, Deaf-gain, Deaf-way
Metodología	Coinvestigación	Itinerarios corporales/ pedagógicos	Investigación mutua	Conocimientos enactivos	Música sorda

Fuente: Adaptado de Yarza et al. (2019, 63).

discapacidad y cómo se ha expresado en la construcción teórica sobre el tema. Por eso, se discuten formas de conocer e investigar que toman en cuenta la diversidad corporal y el conocimiento encarnado o vivido.

4. La inclusión, a debate

En el ámbito educativo, la idea de normalidad se produce junto con la universalización de la educación primaria en Europa. En el siglo XIX, ya se propone la idea de una «escuela especial» como forma segregada de instrucción. La idea de normalidad y anormalidad ubicaba a la infancia en categorías clasificadas por el sistema médico, condenándolos a asistir a una escuela normal o a una regular (Yarza et al. 2019, 27). Más tarde, se introduce el concepto de «Necesidades Educativas Especiales» (NEE) para integrar a las personas con discapacidad al sistema bajo la idea de que la institución es la que debe apoyar a los estudiantes en función de cumplir con el derecho humano a la educación (29). La UNESCO, en el año 2000, propone la superación del concepto de integración para privilegiar el de inclusión. Así, la llamada «Educación para Todos» deja de lado la idea de las necesidades educativas especiales para celebrar y acoger la diversidad humana (30).

En efecto, las políticas educativas de la actualidad sugieren que, antes del concepto de inclusión, han existido dos cambios paradigmáticos. Primero, se habla del paradigma del déficit, el cual se centra en el diagnóstico de una patología que establece que las personas con discapacidades portan una deficiencia, sea en lo cognitivo, cultural o físico, la cual impide un aprendizaje «normal». El paradigma del déficit dio lugar a las escuelas especiales, separadas de la educación regular en un sistema paralelo.

Aquí se educan quienes han sido estigmatizados y marginados, incluyendo a estudiantes empobrecidos, de clases populares, migrantes, así como personas ciegas, sordas (desde el siglo XIX) o, en el siglo XX, personas en condición de discapacidad intelectual (Tomé 2019). Al definir la necesidad especial como una deficiencia, hacen uso de modelos médicos y psicológicos positivistas que miden y clasifican las supuestas discapacidades. En consecuencia, se ofrecen ejercicios de rehabilitación como solución terapéutica. Este paradigma no toma en cuenta las diversas capacidades, ni las diferentes formas de aprendizaje; no se consideran los orígenes culturales y sociales de los estudiantes. Así, propone una educación homogeneizadora que se expresa en una educación masificada (100).

El segundo momento responde al paradigma de la integración, extendido a partir de mediados del siglo XX, el cual busca una normalización de las personas con déficits o discapacidades para que tengan una vida común, estándar e integrada a la sociedad. Estas ideas se aplican tanto en el ámbito educativo de todos los niveles como en el laboral (Sinisi 2012, 62). Las necesidades educativas especiales, concebidas de esa manera dentro del paradigma de la integración, asumen la idea de un déficit presente en los estudiantes, que debe ser corregido por un currículo adaptado para cada individuo. En este caso, la escuela regular recibe apoyo de la escuela especial y sus docentes (Tomé 2019). Para Liliana Sinisi (2012, 63), el paradigma de integración «diluye» la idea de discapacidad en la de necesidades educativas especiales. De esta manera, los requerimientos de apoyo trascienden la condición de discapacidad y atañen a estudiantes en situación de vulnerabilidad.

El tercer momento, vigente, presenta el paradigma de la educación inclusiva, en el que se integran cambios curriculares y sociales para eliminar barreras con las que se enfrentan los

estudiantes en su aprendizaje (Tomé 2019). Aquí se defiende el derecho de las personas a la educación y a que se las incluya con sus diferencias (Sinisi 2010, 12). La participación de las personas se posibilita o impide en función de los obstáculos que surgen desde las instituciones, su contexto social y económico, desde la cultura y lo social. En este paradigma, el apoyo a los estudiantes en desventaja se lo proporciona desde redes intra e interinstitucional que comprenden el carácter holístico, total y contextual de la educación (Tomé 2019, 112).

La inclusión como concepto, al ser el centro del paradigma educativo actual, se halla presente en todos los programas educativos, sociales o políticos, especialmente aquellos promovidos por UNESCO y UNICEF. La inclusión, definida desde estos organismos internacionales, sería una medida para revertir la situación de empobrecimiento de amplios sectores de la población. Por ello, se crean prácticas e instituciones llamadas inclusivas que no siempre se concretan en transformaciones de inclusión social real (Sinisi 2010, 11).

La inclusión tiene múltiples definiciones; una de ellas la concibe como «un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado» (Sinisi 2012, 63). Los obstáculos existentes y las formas de enfrentarlos no atañen únicamente al ámbito educativo, más bien son estructurales y reflejan dinámicas de exclusión que toman lugar en el mundo, la región, la nación, en la comunidad y las escuelas. La inclusión responde a formas de discriminación y opresión que se ejerce contra personas con discapacidad y otros grupos que históricamente no han recibido una educación de acuerdo con sus necesidades y diversidades (63).

De acuerdo con Pablo García (2019, 128-9), el concepto de inclusión educativa ha sido redefinido progresivamente. En

un principio, se refería a un derecho efectivo de personas con «necesidades especiales» a recibir educación de calidad sin segregación. Sin embargo, luego cambia el concepto para incluir a todas las personas «diferentes» o diversas, sea por su género, clase social, pertenencia a grupos minoritarios, lugar de origen, entre otros. Las reflexiones actuales sobre inclusión educativa muestran que esta es una condición indispensable para garantizar el derecho a la educación y supone que se trata de proveer una formación de calidad para todas las personas en edades de escolarización, evitando la homogeneización cultural y social. La escuela inclusiva recibe a todas las personas, pues tiene un compromiso con el aprendizaje de ellas sin distinción y las respeta en su singularidad.

El concepto de inclusión ha sido ampliamente usado de manera polisémica. Por tanto, desde varios espacios académicos y educativos, se ha cuestionado e indagado acerca de qué es lo que realmente sugerimos cuando hablamos de esta. Por ejemplo, una de las críticas cuestiona el lugar de inclusión. ¿En dónde estamos incluyendo? ¿Para qué incluimos? ¿Quiénes son los incluidos y bajo qué mecanismos logran incluirse? Entonces, las preguntas trascienden el ámbito educativo hasta interpelar a la sociedad y sus formas de exclusión. Cuando hablamos de inclusión, se trata de mucho más que el alcance de un derecho: la educación sería la vía para alcanzar una inclusión social amplia (Diez et al., 2015, 38; 34).

Es de vital importancia comprender que la inclusión implica un aprendizaje activo y significativo de los estudiantes mientras permanecen en el sistema educativo. Es decir, se trata de que, en la experiencia escolar que ellos viven, se los incluya (García 2019), ya que, dentro de ejercicios de supuesta inclusión, la experiencia subjetiva puede ser una de marginalización: una exclusión desde dentro (Sinisi 2010, 14). Para que exista una

educación inclusiva, se trasciende el derecho al acceso y se promueve la eliminación de prejuicios dirigidos a los educandos, a través de debates sobre la otredad y la alteridad. La verdadera inclusión educativa busca reconocer y desmontar los estigmas que se les adjudican a los alumnos, con el fin de producir una experiencia inclusiva cotidiana en la que puedan prosperar como seres humanos (Sinisi 2010; 2012).

Para alcanzar la inclusión educativa, el Estado tiene una responsabilidad primordial. La masificación no es suficiente: se necesita una democratización educativa, creada por condiciones sociales, institucionales y pedagógicas que permitan que estudiantes en situación de vulnerabilidad ingresen al sistema educativo, permanezcan en él y logren una inclusión social como ciudadanos y profesionales. La exclusión educativa expresa problemas sistémicos, por lo cual es necesario implementar políticas focalizadas para grupos vulnerables, de cobertura universal y transversales para compensar a grupos marginados históricamente. Esto requiere el reconocimiento inicial de que el «fracaso» educativo es causado por las condiciones desiguales, materiales y simbólicas presentes en la sociedad y la escuela, y no por carencia de talento o esfuerzo individual (García 2019, 141; 131).

La idea de que las acciones individuales y personales son la respuesta adecuada para lograr una inclusión educativa y social proviene de premisas inculcadas desde el capitalismo financiero neoliberal. Está claro que, así como el acceso masificado al sistema educativo no es suficiente, la existencia de una legislación que menciona la inclusión tampoco lo es. Las transformaciones que requiere el sistema educativo son cambios en la sociedad entera, en los ámbitos político y de lo público, reconociendo y corrigiendo relaciones de poder material y simbólico que profundizan las desigualdades. El sistema educativo debería ser el

lugar de inclusión a través de la construcción política de diferencias, desafiando la homogeneización, la jerarquización y las apologías superficiales a las identidades y diversidades (Mejía 2013, 207-8).

5. Conclusiones

El modelo social es la teoría explicativa que guía los textos de esta compilación. Sin embargo, se considera evocarlo potenciado con tres enfoques: el de los derechos humanos, el de la diversidad y el de la teoría de la dominación. De esta manera, se añaden componentes que darían forma a una Segunda Ola del modelo social, incorporando elementos subjetivos de la condición, situación y posición de discapacidad (Palacios 2020). Asimismo, si bien se reconoce la discriminación y opresión experimentada por las personas en situación de discapacidad, tanto como la relevancia y fuerza organizativa de sus movimientos sociales, también se entiende que la dominación nunca es absoluta y que estos grupos pueden resistir y oponerse ante las adversidades que la sociedad genera. Finalmente, al modelo social existente se ajusta a la idea de que la condición personal de la discapacidad es relevante, no es homogénea y que está atravesada por ejes de desigualdad como la etnia, clase social, género, origen, religión, orientación sexual, entre otros.

La discapacidad se entiende como una construcción social y sociopolítica que evidencia ideas dominantes de normalidad y desviación. Esta definición no desconoce una corporeidad, sino que se la entiende como moldeada por estereotipos y prejuicios sociales acerca de la diferencia. Los sistemas de clasificación jerárquica que la sociedad impone sobre los seres humanos son

arbitrarios y se basan en relaciones de desigualdad y dominación. Los constructos ideológicos que clasifican a la humanidad tienen efectos concretos en la realidad material en la que se desenvuelven las personas con discapacidad. Se trata de poblaciones que han sido históricamente marginadas de una participación social, económica, política y simbólica. Se asume que, en la diversidad humana, existe una diversidad funcional que no significa inferioridad.

La inclusión social es un proceso que resulta de la inclusión educativa y, simultáneamente, de la transformación de estructuras de desigualdad y dominación. El sistema educativo es un espacio de construcción política de la diferencia, por lo cual, presenta una oportunidad para desmontar prejuicios sociales y estigmas frente a la otredad, proponiendo debates sobre la aceptación de la alteridad. La inclusión opera en el contexto de exclusiones sociales más amplias, por lo cual, además de políticas educativas que analicen los objetivos, mecanismos y experiencias subjetivas de inclusión/exclusión, se requiere de transformaciones en lo público. La inclusión educativa significa garantizar una educación pública, universal, de calidad y gratuita para todas las personas, independientemente de su diversidad o diferencia: Es una educación para todas y todos. Los mecanismos para alcanzarla conjugan políticas focalizadas, universales y transversales que se complementan para brindar una educación significativa, que implica el acceso, permanencia, aprendizaje, finalización e inclusión de las personas en una ciudadanía plena. La inclusión social se alcanza defendiendo lo común y la educación pública como derecho, por lo cual el Estado tiene completa responsabilidad y la obligación de proveer los recursos necesarios para alcanzarla.

6. Referencias

- Abrams, Emily J., y Elisa S. Abes. 2021. «“It’s Finding Peace in my Body»: Crip Theory to Understand Authenticity for a Queer, Disabled College Student». *Journal of College Student Development* 62 (3): 261-75.
- Ballestrin, Luciana. 2017. «¿Modernidad/Colonialidad sin “Imperialidad”? El eslabón perdido del giro decolonial». *Dados* 60 (2): 505-40.
- Becker, Howard S. 1963. *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. Nueva York: The Free Press.
- Bourdieu, Pierre, y Loïc Wacquant. 2005. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Traducido por A. Dillon. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brégain, Gildas. 2021. «¿Quién es el sujeto de la discapacidad? El punto de vista de un historiador de la época contemporánea». En *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?*, editado por Paula Mara Danel, Berenice Pérez Ramírez y Alexander Yarza de los Ríos, 71-100. Buenos Aires: CLACSO.
- Brégain, Gildas. 2018. *Pour une histoire du handicap au XXème siècle. Approches transnationales (Europes et Amériques)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Campagno, Marcelo. 2019. «Una mirada histórica de la discapacidad». En *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades*, compilado por Verónica Rusler, Marina Heredia, María José Campero, Patricia Liceda, Lía Reznik, Eugenia Anapios y Carlos Alexis García, 27-46. Buenos Aires: UBA.

- Campbell, Fiona Kumari. 2012. «Stalking Ableism: Using Disability to Expose “abled” Narcissism». En *Disability and Social Theory: New Developments and Directions*, editado por Dan Goodley, Bill Hughes y Lennard Davis, 212-30 Nueva York: Springer.
- Carbonell, Gonzalo José. 2019. «El movimiento de vida independiente en España». *Revista Española de Discapacidad* 7 (II): 201-14.
- Crenshaw, Kimberle 1990. «Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color». *Stan. L. Rev.*, 43: 1241-1299.
- Davis, Lennard. 2013. «Introduction: Disability, Normality, Power». En *The Disability Studies Reader*, editado por Davis, Lennard, 1-14. Londres: Taylor & Francis Group.
- Diez, Cecilia, Javier García, María Paula Montesinos, Sara Pallma y Horacio Paoletta. 2015. «Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos inclusión y exclusión». *Boletín de Antropología y Educación* 9: 33-9.
- Egea, Carlos, y Alicia Sarabia. 2001. «Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad». *Boletín del RPD* 50: 15-30.
- Ferreira, Miguel. 2008. «Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: Apuntes caracterológicos». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)* 124 (1): 141-74.
- Ferrante, Carolina. 2014. «Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad». *Revista Inclusiones* 1 (3): 31-55.
- Ferrante, Carolina, y Juan Dukuen. 2017. «“Discapacidad” y opresión: Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu». *Revista de Ciencias Sociales* 30 (40): 151-68.

- Fitch, Frank. 2002. «Disability and Inclusion: From Labeling Deviance to Social Valuing». *Educational Theory* 52 (4): 463-77.
- Foucault, Michel. 2009. *Nacimiento de la biopolítica: Curso del Collège de France (1978-1979)*. Madrid: Akal.
- . 2001. *Los anormales: Curso del Collège de France (1974-1975)*. Madrid: Akal.
- . 1975. *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. París: Éditions Gallimard.
- García, Pablo. 2019. «El desafío de educar en contextos de desigualdad». En *Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*, compilado por Ana María Ezcurra, 125-43. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Goffman, Erving. 2006 [1963]. *La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodley, Dan, y Katherine Runswick-Cole. 2011. «The Violence of Disablism». *Sociology of Health & Illness* 33 (4): 602-17.
- Hosking, David L. 2008. «Critical Disability Theory» Ponencia presentada en la Cuarta Conferencia Bienal de Estudios de la Discapacidad en la Universidad de Lancaster, 2-4 de noviembre: 1-18.
- Mejía, Marco Raúl. 2013. «La inclusión: una forma polisémica de equidad-inequidad». En *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía. Memorias del Seminario Internacional*, compilado por Jorge Palacio y Yolanda Sierra, 203-210, Bogotá: IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico).

- Munévar, Dora, Aleida Fernández y Ana Gómez. 2019. «Epistemologías otras en la formación posgraduada en discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia». En *Estudios críticos en discapacidad: Una polifonía desde América Latina*, coordinado por Alexander Yarza de los Ríos, Laura Sosa y Berenice Pérez, 45-73. Buenos Aires: CLACSO/UNAM.
- Oliver, Michael. 2019. «Activism and the Academy: Losing the Ideological and Material Battles». *Disability & Society*, 34 (7-8):1028-1033.
- Palacios, Agustina. 2020. «¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad?: Algunas reflexiones —ligeras brisas— frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social». *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos* 4 (2): 12-42.
- Pino Morán, Juan Andrés y María Victoria Tiseyra. 2019. «Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad». *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 10 (2): 497-521. <https://doi.org/10.21501/22161201.2893>.
- Restrepo, Eduardo, y Alex Rojas. 2010. *Inflexión decolonial: fuentes, categorías y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Revuelta, Beatriz. 2019. «La complejidad de abordar los cuidados y la discapacidad: Algunos guiños reflexivos para el caso chileno». En *Estudios críticos en discapacidad: Una polifonía desde América Latina*, coordinado por Alexander Yarza de los Ríos, Laura Sosa y Berenice Pérez, 205-26. Buenos Aires: CLACSO/UNAM.
- Roets, Griet, y Rosi Braidotti. 2012. «Nomadology and Subjectivity: Deleuze, Guattari and Critical Disability Studies». En *Disability and Social Theory*, editado por Dan Goodley,

Bill Hughes y Lennard Davis, 161-78. Londres: Palgrave Macmillan.

Sinisi, Laura. 2012. «Políticas socioeducativas: de la integración a la inclusión escolar. ¿Cambio de paradigma?». *Revista Espacios* 49: 59-70.

Sinisi, Laura. 2010. «Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?». *Boletín de Antropología y Educación* 1 (1): 11-4.

Tomé, José María. 2019. «De la educación segregada a la educación inclusiva». En *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades*, compilado por Verónica Rusler, Marina Heredia, María José Campero, Patricia Liceda, Lía Reznik, Eugenia Anapios y Carlos Alexis García, 81-115. Buenos Aires: UBA.

Verdugo, Miguel Ángel. 2001. «La concepción de discapacidad en los modelos sociales». Presentado en la Mesa Redonda: *¿Qué significa la Discapacidad hoy? Cambios conceptuales*: 1-17.

Wolbring, Gregor. 2008. «The Politics of Ableism». *Development* 51 (2): 252-8.

Yarza de los Ríos, Alexander, Alfonsina Angelino, Carolina Ferrante, María Eugenia Almeida y María Noel Míguez Passada. 2019. «Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina». En *Estudios críticos en discapacidad: Una polifonía desde América Latina*, coordinado por Alexander Yarza de los Ríos, Laura Sosa, Berenice Pérez, 21-44. Buenos Aires: CLACSO/UNAM.

Sitios web

https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=9215:2013-red-centros-colaboradores-fci-americas&Itemid=40350&lang=es Consultada 29/nov/2021.

Políticas de inclusión educativa de personas con necesidades especiales en la educación superior (1988-2021)

Karen Bombón Pozo

1. Introducción

La investigación tiene el objetivo de proporcionar informaciones clave sobre las políticas inclusivas de educación superior de personas con necesidades educativas especiales (NEE). Se espera que este documento sirva como guía para la formulación de políticas públicas de este tipo, principalmente en Ecuador. La intención de esta investigación es, por un lado, destacar los elementos que necesitan continuar siendo incorporados y, por otro lado, identificar los que han estado ausentes para que puedan integrarse.

En este capítulo, se argumenta que una política pública inclusiva no obliga a las personas con NEE a ser diferentes con el fin de adaptarlas a un sistema educativo que reproduce relaciones de dominación y exclusión fundadas en una matriz colonial (Gómez 1999). Se entiende por *inclusión* a la aceptación del *otro* tal y como es, pues esta acción posibilita pensar en espacios educativos donde dialoguen las diferencias.

La problemática de la cual surge esta investigación se apega a las premisas de Paulo Freire (2014), quien defiende la necesidad de una pedagogía crítica que incluya y no excluya. El problema consiste en el apego de la educación de las personas con NEE a una línea tradicional que las mantiene, la mayoría de veces, en

espacios especializados, pero apartados de la sociedad. En este sentido, la educación puede ser un arma de doble filo, es decir, incluyente por una parte, y excluyente por otra.

La educación tradicional define patrones de comportamiento, formas de aprender y enseñar a los cuales las personas con NEE no se acoplan. A esta situación se suma la cultura excluyente del cuerpo docente y el estudiantado, quienes tratan a este grupo social como diferente en el sentido de incapaz. Todas estas cuestiones aún se problematizan poco en las políticas públicas, ya que estas se han formulado e implementado en adhesión a la educación tradicional que reproducen. En esta investigación, se analizan las políticas públicas desde una mirada crítica para identificar de qué manera estas pueden ser excluyentes por forzar al *otro* a ser igual al resto, o en qué medida tales políticas pueden desconocer las diferentes formas de exclusión que se suman a los prejuicios debido a la *discapacidad*.

Se toma como base teórica el enfoque poscolonial debido a que, en primer lugar, ayuda a pensar interseccionalmente las diferentes formas de exclusión y violencia en contra de las personas con NEE; en segundo lugar, asiste en la comprensión del poder que poseen las políticas públicas, ya sea para incluir o excluir; en tercer lugar, el enfoque poscolonial colabora con la discusión acerca de las diferencias y la construcción del *otro* como ser marginado de la sociedad; en cuarto lugar, ayuda a problematizar el conocimiento dominante que existe con relación a la manera en que debería suministrarse la educación superior a las personas con NEE respecto a materiales didácticos y espacios arquitectónicos. Este debate se realiza con mayor profundidad en la segunda sección de este capítulo.

El enfoque de la investigación es cualitativo. Se usa el análisis de contenido. De acuerdo con Carlomagno y Rocha (2016),

este método ayuda a comprender el contenido de los argumentos usados en diferentes documentos a través de la aplicación de categorías de análisis que permiten clasificar los datos. Si bien se los sistematiza de forma cuantitativa, en este caso, el análisis es cualitativo-crítico. Se usa la técnica de recopilación documental para obtener el corpus de políticas públicas por analizar. Según Tancara (1993), esta técnica consiste en la búsqueda, almacenamiento y procesamiento de información pertinente realizada por investigadores en cualquier tipo de documento (oficial, científico, bibliográfico, entre otros) disponible en repositorios digitales o físicos.

En esta investigación, se realizó la búsqueda exclusivamente en internet, medio que permitió tener acceso a una cantidad notable de información digital de gran utilidad sobre las distintas políticas públicas de inclusión de las personas con NEE a la educación superior. Se buscaron políticas que se han desarrollado a escala local (Ecuador), regional (América del Sur) y global (otros continentes) a finales del siglo XX y a lo largo del siglo XXI, principalmente en publicaciones académicas, planes gubernamentales de inclusión, actas de rendición de cuentas, panfletos, entre otros.

La segunda sección de este capítulo presenta una discusión de la corriente poscolonial para mostrar las bases teóricas que guían el análisis de las políticas públicas en esta investigación. La tercera exhibe las políticas públicas de inclusión de las personas con NEE en la educación superior recopiladas a escala local, regional y global (al respecto, existieron dificultades para hallar en internet, incluso en sitios gubernamentales, documentos que referencien este tipo de políticas públicas). La cuarta expone el análisis de las políticas públicas a través de las categorías creadas sobre la base del enfoque y el método de la investigación.

La quinta enuncia recomendaciones dirigidas a diferentes instituciones públicas y privadas en Ecuador que deseen formular e implementar políticas públicas de inclusión de las personas con NEE en la educación superior.

2. Base teórica poscolonial para analizar políticas públicas

Esta investigación usa como base teórica el enfoque poscolonial, el cual ayuda a analizar las políticas públicas de inclusión de las personas con NEE en la educación superior y moldear las recomendaciones realizadas a partir de dicho análisis. El objetivo de esta sección es hacer un recorrido por las principales premisas de esta corriente. Al usar este enfoque, se presta más atención a los siguientes elementos: 1) la interseccionalidad; 2) el poder; 3) el *ser* y la construcción del *otro*; y 4) la dominación del conocimiento. Estos servirán posteriormente para analizar las políticas de forma entrecruzada, tal como sugiere Cypriano (2013).

La corriente poscolonial comprende que las estructuras capitalistas y coloniales, las cuales configuran las relaciones desiguales entre los grupos colonizadores y colonizados desde marcadores sociales occidentales, se expresan en las dimensiones del «ser», «saber» y «poder» (Quijano 2000). La colonialidad del ser se refiere a los modos de subjetivación del *otro diferente*; la colonialidad del saber, a los modos de conocer y crear conocimientos universales y considerados superiores en comparación a *otros*; la colonialidad del poder, a los modos jerárquicos de organizar los diferentes espacios públicos y privados (Fraga 2015). Todas estas formas se manifiestan a través de los discursos modernizadores (Grosfoguel 2015).

De acuerdo con Mignolo (2008), el sistema dominante clasifica a las personas como inferiores a partir de los constructos políticos excluyentes (marcadores sociales) por no cumplir con el patrón social impuesto (despojándoles de su agencia de ser), el imaginario cognitivo dominante (despojándoles de su agencia epistémica) y el orden moderno colonial (despojándoles de su agencia política). En efecto, estas estructuras de dominación moldean la organización social de forma homogénea/uniforme basándose en las formas de vida occidental (Carreiro 2018), reproduciendo las creencias y valores a favor del capital (alta capacidad de producción) y el proyecto racial etnocéntrico occidental (Gómez-Quintero 2010).

Este enfoque permite analizar los modos de subordinación, así como las formas de cuestionar y (de)construir las diferentes situaciones de exclusión y marginación a los colectivos sociales vulnerables y marginados (Grosfoguel 2015) desde la formación de consciencias ante las diferentes formas de opresión. En este contexto, el papel de las investigaciones es importante porque pueden ayudar a cuestionar las políticas públicas que continúan reforzando la estructura dominante y excluyente en detrimento de ciertas agrupaciones sociales. Por otro lado, permite entender que la educación necesita despertar una consciencia crítica y activa ante las distintas formas de opresión y evitar reproducir una educación burguesa selectiva (Freire 2014), lo que debe considerarse en la formulación e implementación de las políticas públicas con la finalidad de promover pedagogías incluyentes y decoloniales.

La interseccionalidad permite evaluar, en las políticas públicas, la presencia de prejuicios (marcadores sociales) como los que mencionan Lugones (2008) y Aragão-Ballestrin (2017): rasgos fenotípicos (color, clase, sexo, etnia, género, generación), sexualidad, nacionalidad, idioma, cultura, nivel de educación,

entre otros. Para Spivak (1998), este elemento es importante porque ayuda a comprender que la marginación sufrida por estas personas es una consecuencia de tener necesidades especiales, así como de no cumplir con los patrones sociales, razón por la cual la asistencia económica, por ejemplo, debe complementarse con otros tipos de asistencias (social, arquitectónica, cultural, entre otras).

Así, el enfoque poscolonial vinculado al análisis de las políticas públicas permite observar de qué forma estas han considerado la interseccionalidad de los constructos políticos en su contenido. Lo cual es importante porque permite examinar en qué políticas públicas se han considerado los marcadores sociales de exclusión con la finalidad de evitar reproducir expresiones de los mismos y para que se cumpla el propósito de ofrecer soluciones integrales, en este caso, a las personas con NEE. Siguiendo a Anzaldúa (2000) y Brah (2013), la interseccionalidad ayuda a analizar la formulación e implementación de las políticas públicas desde la exclusión y violencia, observando las diferentes jerarquías sociales, culturales, políticas y económicas dentro de estructuras dominantes patriarcales, capitalistas y occidentalizadas.

Los patrones sociales se relacionan con la discusión acerca de la coexistencia de las diferencias y la construcción del *otro* como ser marginado. En este sentido, el enfoque poscolonial teoriza el componente del *ser* para comprender las formas de violencia y exclusión, el cual puede vincularse al análisis de las políticas públicas de la siguiente manera. Siguiendo a Lugones (2008) y Aragão-Ballestrin (2017), el elemento del *ser* se refiere a los diferentes esquemas construidos por la sociedad sobre la base de varias características dominantes que colocan a una persona en una posición privilegiada o de marginación. En este caso, ser un individuo con NEE implica ser ese otro excluido

porque no cumple los parámetros sociales de educación. Considerando a Bidaseca (2011), se puede decir que esto acentúa las diferencias entre los diversos grupos sociales, hecho que no sería un problema si los espacios de convivencia (en este caso, los centros educativos) no exacerbaran los patrones excluyentes y jerarquizadores.

El problema se sitúa en la marginación que estos patrones generan al crear un ser otro extraño, incapaz, raro —entre otros prejuicios— que desencaja en los espacios escolares coloniales (tradicionales), pues estos desconsideran las especificidades del *otro* y mantienen los ejes de un sistema educativo excluyente como, por ejemplo, en las escuelas, colegios o universidades que persiguen un conocimiento supremo en términos coloniales; en consecuencia, la creación del *otro* se convierte en una segmentación. Esta colocación es importante porque ayuda a entender que las políticas públicas de inclusión de las personas con NEE en la educación superior necesitan crear espacios en donde coexistan las diferencias y no se creen espacios *otros* de segmentación.

En este marco, el enfoque poscolonial permite problematizar con mayores detalles estas concepciones tomando como punto de referencia el conocimiento dominante y universal (Britos y Zurbriggen 2020). En este caso, se trataría de un saber tradicional en relación con la manera de suministrar la educación superior a las personas con NEE respecto a materiales didácticos o espacios arquitectónicos, por ejemplo. De acuerdo con Silva de Oliveira (2017), el conocimiento puede transformarse en una forma de ejercer poder en el momento que reproduce cualquier tipo de sistema dominante y excluyente, como el de educación superior. El problema consiste en que tal sistema se refleja en el contenido de las políticas públicas de inclusión las cuales promueven espacios especializados, pero aislados. Referenciando a Lugones (2011), a

su vez, esta acción genera otras problemáticas, como el silenciamiento de los saberes de las personas con NEE en la educación.

Esta última problemática, así como las otras cuestiones discutidas en este marco teórico, se resumen en el *poder* teorizado desde el enfoque poscolonial. En efecto, se puede concluir que las políticas públicas poseen poder, ya sea para incluir o excluir, sus efectos dependen de su contenido. Incluso, este poder se refleja a través del grado de representatividad e importancia que los tomadores de decisiones les dan a determinadas políticas públicas. De hecho, unas reciben mayor atención que otras; en consecuencia, se genera exclusión social.

Al respecto, después de recopilar las políticas públicas, se examinan, primero, los años de implementación de estas a escala local, regional y global. Esto permite entender de qué manera, a lo largo del período histórico analizado en esta investigación, se ha intentado una contraposición a las estructuras de dominación que excluyen a las personas con NEE. Segundo, se examinan los ejes de las políticas públicas mediante categorías de análisis, las cuales se explican con más detalles en la quinta sección de este capítulo. Esto se hace con la intención de interpretar las temáticas que tuvieron importancia al momento de su formulación e implementación, y si pudieron (o no) reforzar el sistema dominante en cada uno de los Estados observados.

Tercero, se examinan las instituciones promotoras de las políticas públicas con la finalidad de conocer cuáles han impulsado la inclusión de las personas con NEE, centrandó el estudio en las promovidas por los Estados analizados. Cuarto, se examina su carácter interseccional con el objetivo de revisar si estas han resultado de las relaciones desiguales moldeadas por el sistema capitalista y colonial dominante, ya que podrían exacerbar la exclusión de las personas con NEE en la educación superior. Quin-

to, se examina la fundación de las instituciones especializadas como una forma de evidenciar algunas acciones decoloniales que pueden ser el inicio de espacios desde donde se defiende la inclusión de las personas con NEE en los países estudiados.

Proponer estas categorías no es una forma de crear un modelo que sirva de análisis universal y aplicable a cualquier política pública (de inclusión a las personas con NEE en la educación superior) a escala mundial. Fue una forma de direccionar el análisis por la cantidad de documentos manejados en esta investigación. Incluso, si bien los constructos sociales jerárquicos forman parte de las estructuras de dominación que colocan en un estado de marginación a las personas con NEE en estos países, los marcadores excluyentes no son idénticos en todos los países analizados en esta investigación, por lo que se necesita considerar las particularidades para revisar cada política pública. En este sentido, el trabajo evidencia las especificidades de cada una de ellas, aunque el objetivo de todas las políticas públicas fue proponer la inclusión de las personas con NEE en la educación superior.

3. Recopilación de políticas públicas

El objetivo de esta tercera sección es hacer un recorrido a escala mundial de las políticas públicas relacionadas con la inclusión de estudiantes con NEE en la educación superior. Se las ha clasificado en tres grandes grupos regionales: el primero comprende las políticas públicas implementadas a escala local, en este caso, en Ecuador; el segundo, aquellas existentes a escala regional, es decir, en América del Sur; el tercero, las ejecutadas a escala global, en países como Estados Unidos, Alemania, México, Australia, España, Sudáfrica, Japón y Reino Unido. La elección

de estos obedeció a dos criterios: a) se hizo un esfuerzo por tener al menos un país por continente y b) se optó por los países de los cuales se encontraba mayor información en internet.

Se crearon algunas esferas iniciales de análisis para sistematizar y destacar la información más relevante de cada política pública, tales como: 1) país, 2) denominación de la política, 3) año de implementación y de culminación —en el caso de encontrar la información—, 4) institución promotora y 5) descripción general. Se recolectaron políticas públicas implementadas por instituciones estatales y de otro tipo. Se evitó restringir la selección solo al Estado. Además, por tratarse de una investigación que demanda una indagación exhaustiva, no se estableció un recorte temporal. Se reunieron varias políticas públicas, unas más antiguas y otras más contemporáneas. Se tomaron ambos caminos con la intención de conformar un espectro general. Se construyó este corpus con informaciones obtenidas en artículos académicos, páginas oficiales y otros documentos puestos a disposición por los diferentes países analizados.

De acuerdo con lo explicado en la introducción, esta recopilación se apega a una investigación de carácter cualitativo y usa como técnica el análisis documental. Esta sección es importante porque proporciona las bases para el desarrollo de las próximas secciones de este capítulo, el análisis de las políticas públicas y las recomendaciones correspondientes. La sección se divide en tres partes o tres tablas de información: en la primera, se muestran todas las políticas públicas locales (tabla 3.1) relacionadas con esta temática; en la segunda, se exponen las políticas públicas afines a la inclusión de las personas con NEE en la educación superior desarrolladas en países sudamericanos (tabla 3.2); en la tercera, se presentan las políticas públicas obtenidas de algunos países de otras regiones del mundo (tabla 3.3).

Tabla 3.1. Políticas públicas a nivel local - Ecuador

País	Política	Año	Institución	Descripción
Ecuador	Plan Nacional de Desarrollo	2007-2010	MEC - Ecuador	Impulsó el acceso universal a una educación de calidad que elimine las barreras económicas y arquitectónicas las cuales impiden el acceso de personas con necesidades educativas especiales (NEE) en los centros educativos.
	Diseño e Implementación del Nuevo Modelo de Educación Inclusiva	2012	MEC - Ecuador Subsecretaría de Coordinación Educativa	Garantizó a las personas con NEE la accesibilidad, permanencia y culminación de la educación a escala nacional. Para ello, se buscó que las instituciones educativas especializadas públicas y privadas contarán con infraestructuras accesibles, adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas, adaptación curricular y participación permanente de guías intérpretes.
	Instrumentación técnico-pedagógico de la Educación Especial	2012	MEC - Ecuador	El proyecto ofreció capacitaciones regulares o especiales al personal docente sobre diferentes temáticas relacionadas con las personas con <i>discapacidades o superdotadas</i> .
	Políticas de Cuotas	-	SENESCYT	Garantizó el acceso a la educación superior pública o privada a quienes, por diferentes situaciones, tienen dificultad de acceder, mantenerse y terminar exitosamente su formación académica, por ejemplo, por discapacidades. El porcentaje de las cuotas fue de aproximadamente el 15 % del total de la oferta de cupos para los(as) jóvenes.
	Becas y Ayudas	-	Universidad Técnica del Norte	El programa ofrece becas totales o parciales a estudiantes que poseen dificultades de ingresar a la educación superior, como personas con discapacidades o capacidades especiales. Estas personas tienen garantizado el 1 % de las becas.

Políticas de inclusión educativa de personas con necesidades especiales en la educación superior (1988-2021)

País	Política	Año	Institución	Descripción
Ecuador	Plan Estratégico de Desarrollo Institucional	2017	UCSG	El plan desarrolla acciones que posibiliten el ingreso y la permanencia de estudiantes con cualquier tipo de <i>discapacidad</i> . Se han llevado a cabo varias actividades como la digitalización y acondicionamiento de materiales bibliográficos para su lectura por medio de programas que transforman texto en voz, elaboración de maquetas tridimensionales y conformación de grupos de apoyo.

Fuente: MEC (2012); Gil (2016); Ocampo (2018), entre otros.
Elaboración propia.

Tabla 3.2. Políticas públicas a nivel regional - América del Sur

País	Política	Año	Institución	Descripción
Argentina	Programa Nacional de Becas Universitarias	2000	MEC - Argentina. Secretaría de Educación. Comisión de Adjudicación de Becas	Fue una política pública desarrollada como un subprograma dentro del Programa Nacional de Becas Universitarias. Ofrece becas a personas con NEE y con bajo nivel económico. Las exigencias académicas para el acceso de becas son menores con relación a los(as) demás estudiantes.
	Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas	2007	MEC - Argentina. Consejo Interuniversitario Nacional. Comisión Provisoria Interuniversitaria de Discapacidad	Veló por los derechos de las personas con NEE al promover la construcción de universidades accesibles y no excluyentes.

País	Política	Año	Institución	Descripción
Brasil	Programa Incluir	2005	MEC - Brasil	Destinó presupuesto a las Instituciones Federales de Educación Superior para garantizar la inclusión de personas con NEE a la vida académica, eliminar barreras pedagógicas, de infraestructura y vías de comunicación.
	Programa Universidad para Todos	2005	MEC - Brasil	Ofreció becas integrales y parciales de estudio para estudiantes con NEE provenientes de escuelas públicas o becarios de escuelas privadas.
	Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de Educación Inclusiva	2008	MEC - Brasil. Secretaria de Estado de Educación. Departamento de Educación Especial	Promovió el acceso, permanencia y participación inclusiva de personas con NEE al garantizar predios escolares accesibles (salas multifuncionales), formas de comunicación interpersonal, sistemas de información, material didáctico y pedagógico. Estos sistemas se habilitaron desde el proceso de selección hasta el desarrollo del programa de educación superior de las instituciones federales de Brasil. Las personas con NEE compartieron los espacios con el resto de los(as) estudiantes y recibieron el apoyo necesario para garantizar igualdad de condiciones en su aprendizaje.
	Programa Nacional de Asistencia Estudiantil	2010	Gobierno Federal de Brasil	Se apoyó acciones que promovieron el acceso, participación y el aprendizaje de los(as) estudiantes con deficiencia, trastornos globales de desarrollo y habilidad superdotada mediante becas destinadas especialmente a las personas con bajo nivel socioeconómico.

Políticas de inclusión educativa de personas con necesidades especiales en la educación superior (1988-2021)

País	Política	Año	Institución	Descripción
Chile	Nuestro Compromiso con la Diversidad	2005	MINEDUC	La política pública tuvo el objetivo de garantizar el acceso, progreso y egreso de personas con NEE al sistema educacional.
	Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales	2006	Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección de Inclusión	El programa integró en la vida académica y estudiantil a personas con NEE asociadas a problemas visuales, auditivos, motores, trastornos del espectro autista y de aprendizaje (dislexia, discalculia o déficit atencional). Ofreció acompañamiento, apoyo y soportes específicos. Se capacitó al cuerpo docente y se realizaron adecuaciones curriculares.
	Concurso Nacional de Proyectos para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad	2015	SENADIS - Chile	El concurso se considera una política pública, pues lo promueve una institución del Estado con fines de inclusión social. El concurso se llevó a cabo todos los años con el objetivo de romper barreras de exclusión de las personas con NEE en todos los niveles y modalidades, entre estas, la educación superior.
	Recursos para Estudiantes en Situación de Discapacidad en Instituciones de Educación Superior	-	SENADIS - Chile	Se promueve la inclusión de personas con NEE en la educación superior a partir de la entrega de recursos directamente a los(as) estudiantes para que puedan contratar servicios profesionales, ayuda técnica y/o tecnológica orientada a la inclusión educativa.
	Renovación Recursos Estudiantes en Situación de discapacidad en Instituciones Educación Superior	-	SENADIS - Chile	Se dispusieron recursos económicos para garantizar a las(os) estudiantes la continuidad en los estudios con relación a la educación superior.

País	Política	Año	Institución	Descripción
Colombia	Programa de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad "IncluSer"	-	Universidad de Rosario	Se ofrece apoyo con tecnología, acompañamiento y asesorías a las personas con NEE para garantizar el desempeño universitario y asegurar la inclusión, permanencia y egreso de los(as) estudiantes.
Bolivia	Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad	2006	Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional - CONALPEDIS	El objetivo fue mejorar la formación especializada de docentes y profesionales para garantizar una educación superior de calidad a las personas con NEE. La intención fue eliminar las barreras sociales, físicas y de comunicación en el sistema universitario. El Plan impulsó la construcción de ambientes educativos inclusivos, promovió la adecuación curricular y pedagógica e implementó recursos técnicos de rehabilitación que promovieran la participación.
Paraguay	Red de Instituciones de Educación Superior	2019	SENADIS - Paraguay	Se implementaron ajustes y modificaciones en distintas universidades públicas y privadas de Paraguay para generar espacios que garantizaran la participación de las personas con NEE. Se impulsaron la capacitación y sensibilización del personal para ofrecer una educación inclusiva.
Perú	Programa Nacional de Becas y Créditos Educativos	2020	MEC - Perú - CONADIS	Se ofrecieron becas y créditos a todas las personas de nacionalidad peruana, entre estas, a las personas con NEE para que pudieran estudiar carreras universitarias y técnicas. Se incluyeron la matrícula, pensiones, laptop, alimentación, movilidad local especial, entre otros apoyos.
	Beca Inclusión para Carreras Universitarias o Profesionales Técnicas	2021	MEC - Perú - CONADIS	El programa ofrece becas a las(os) estudiantes que tienen NEE, hayan culminado la secundaria y se encuentren realizando estudios superiores o hayan ingresado a una universidad o instituto técnico.

Políticas de inclusión educativa de personas con necesidades especiales en la educación superior (1988-2021)

País	Política	Año	Institución	Descripción
Perú	Beca Inclusión Técnica Productiva	2021	MEC - Perú - CONADIS	Se ofrecen becas de estudio a personas con NEE en situaciones de pobreza o pobreza extrema que han terminado la educación primaria como mínimo y que residan en Arequipa, Lima, Piura y Junín.
Uruguay	Programa Nacional de Discapacidad	2005	MIDES - UDELAR	Promovió el acceso a obras autorales en formatos accesibles como el braille, letras grandes y audiolibros para personas ciegas, de baja visión o con otras dificultades de acceso a textos impresos. Se expandió la biblioteca digital y virtual para que sea más accesible.
	Red Temática de Discapacidad	2008	ANEP - UDELAR	Se ofreció formación, socialización y actualización de temáticas relacionadas con las personas con NEE en el ámbito de la educación superior.

Fuente: Mattar (2004); CONALPEDIS (2006); MIDES (2007); Rezaval (2008); Gatti (2008); Freitas y Baquero (2014); YoincluyoYO (2014); Estay, Vrsalovic, y Cabezas (2015); Lins y Martins (2016); Fajardo (2017); Viera y Zeballos (2018); Meléndez (2019); Sardá y Linbares (2020), entre otros.

Elaboración propia.

Tabla 3.3. Políticas públicas a nivel regional - América del Sur

País	Política	Año	Institución	Descripción
Alemania	Rehabilitación y Participación de personas con Discapacidad	2001	Ministerios de Educación y Asuntos Culturales	Promovió la autonomía de las personas con NEE y procuró garantizar su participación igualitaria en la sociedad, especialmente, al mejorar las condiciones educativas. Se intentó integrar a estas personas a las estructuras existentes y crear espacios o soluciones que no sean segregadoras.

País	Política	Año	Institución	Descripción
Alemania	Coordinación de Asuntos de Discapacidad	-	Universidad Freie. Coordinación de Asuntos de Discapacidad	Se ofrece asistencia financiera, asesoramientos, recursos de aprendizaje, equipamiento y arquitectura accesible (ascensores, rampas, puertas automáticas, baños, plazas). Un oficial de discapacidad designado por la administración de la universidad proporciona orientación. Se suministran capacitaciones de concientización al personal docente y no docente sobre los desafíos de las personas con NEE.
Australia	Oportunidad justa para todos: Planificación Institucional y Nacional para la Equidad en la Educación Superior	1988	Gobierno Federal. Departamento de Educación y Formación Laboral	El objetivo de la política fue integrar a la educación superior a varios grupos sociales en situaciones de vulnerabilidad, entre estos, a las personas con NEE. Se ofreció anualmente financiamiento a cada una de las instituciones (universidades) tras el análisis de su desempeño con respecto a esta política.
	Programa para Estudiantes con Discapacidad	2005	Gobierno de Victoria. Departamento de Educación y Entrenamiento	El programa proporcionó fondos para ayudar a las instituciones de educación a ofrecer asistencia a las personas con NEE, por ejemplo, la conformación de grupos de apoyo estudiantil.
	Todos los estudiantes, Todas las escuelas	2010-2011	Gobierno de Nueva Gales del Sur	Se capacitó a docentes y demás personal para mejorar su habilidad de enseñanza a estudiantes con NEE. Promovió la formación de espacios inclusivos y especializados. Se evitó crear espacios tradicionales con métodos de educación especial porque generaban segmentación. Se ofrecieron instrumentos y materiales adecuados para facilitar el acceso a la información.

Políticas de inclusión educativa de personas con necesidades especiales en la educación superior (1988-2021)

País	Política	Año	Institución	Descripción
Estados Unidos	Política de Accesibilidad Digital	2003	Universidad del Estado de Ohio	Se intentó proporcionar a todo el personal universitario con NEE un acceso equitativo a la información y a los servicios digitales (estudiantes, futuros estudiantes, profesores, invitados, visitantes, entre otros). Se transformó gran parte de las informaciones (actuales, heredadas y archivadas) a formato digital para que sean accesibles.
	Iniciativa de Tecnología Accesible	2013	Universidad del Estado de California	Promovió la accesibilidad de personas con NEE a la universidad mejorando e institucionalizando los procesos comerciales y académicos para brindar servicios educativos, administrativos y comunitarios accesibles. Se usaron productos tecnológicos (programas y software) para mejorar los espacios y servicios de la universidad, por ejemplo, se crearon un nuevo sitio web y aplicaciones. Esta acción ayuda a identificar problemas en las estructuras del campus y a solucionarlos. La Universidad posee un comité para fiscalizar e implementar los cambios necesarios orientados a garantizar la accesibilidad.
España	Estrategia Española de Discapacidad	2011	Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad	Combatió el acceso limitado al sistema educativo de las personas con NEE para impulsar las oportunidades de progreso e integración social; promovió la formación del cuerpo docente, la inclusión de asignaturas y la perspectiva de discapacidad en las materias.

País	Política	Año	Institución	Descripción
España	Plan de Acción de la Estrategia Española de Discapacidad	2014-2020	Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad	El objetivo fue reducir la tasa de abandono escolar y aumentar las personas con NEE en la educación superior. Se brindó apoyo a los centros docentes en el proceso de inclusión (evaluación temprana, programas inclusivos, orientación psicopedagógica y disposición de recursos humanos, tecnológicos y de comunicación). Se promovió el conocimiento sobre la NEE en los planes de estudio con el fin de concienciar a la comunidad educativa.
Japón	Préstamos de Becas y Apoyo Estudiantil	2014-2015	MEXT	Se ofreció apoyo económico a las personas con NEE para que tuvieran acceso a la educación superior. Actualmente, se difunde información a las universidades y al personal involucrado sobre las personas con NEE, por ejemplo, guías dirigidas y cursos de formación. Se mantiene una base de datos en línea para apoyar a los(as) estudiantes. Se encuesta a todas las universidades cada cuatro años para obtener los resultados sobre el programa.
	Financiamiento para servicios y apoyos para discapacitados	2015	MEXT - Organización de Servicios	Se subvencionó a universidades privadas y públicas para cubrir gastos relacionados a servicios o cualquier otro asunto relativo a personas con NEE. Se incluyó la instalación de una oficina para ofrecer cualquier tipo de asistencia y contratar profesores especializados.
México	Becas para Estudiantes con Discapacidad	-	UAT	El programa ofrece becas a estudiantes con NEE a fin de facilitarles el acceso a la educación superior.
	Becas para Estudiantes con Discapacidad	-	UDG	El programa ofrece becas a estudiantes con NEE a fin de facilitarles el acceso a la educación superior.

Políticas de inclusión educativa de personas con necesidades especiales en la educación superior (1988-2021)

País	Política	Año	Institución	Descripción
México	Asesorías para Tareas y Actividades Académicas	-	UJAT	Estudiantes de niveles más avanzados ofrecen asesorías a personas con NEE, por ejemplo, ayudas en tareas y otras actividades académicas.
	Formación en Línea	-	UADY	El programa ofrece educación virtual a las personas con NEE a nivel superior.
	Profísico	-	UNAM	Se preocupa en mejorar las condiciones de accesibilidad universal; apoya a las personas con NEE en los cambios de salones; les ofrece un mapa de desplazamiento y evacuación. El programa promueve seminarios acerca de diseños y arquitecturas incluyentes.
	Adecuaciones Arquitectónicas de Acceso y Permanencia	-	UAEM	El programa tiene el objetivo de garantizar la accesibilidad y permanencia de las personas con NEE que estudian en la universidad a través de adecuaciones arquitectónicas.
	Acceso a la Información en Bibliotecas y Centros de Investigación Documental	-	UAEM	El programa tiene el objetivo de garantizar a estudiantes con NEE la accesibilidad a todo tipo de documentación e información.
Noruega	Plan de Acción para Personas con Discapacidad	1990	Ministerio de Educación	Se dispuso el 5 % de todos los subsidios del Estados para subvencionar programas que ayuden en la adaptación de estudiantes con NEE en la educación superior. Este debió adaptarse a cada una de las instituciones de educación superior, las cuales incorporaban el plan de acuerdo con sus propias demandas.
	Foro de Usuarios para la Educación Superior	2003	Ministerio de Educación, ONG y estudiantes	El objetivo fue crear espacios de diálogo en los cuales se problematizaran y discutieran temas relevantes sobre la situación de los(as) estudiantes con NEE en la educación superior; el propósito era buscar posibles soluciones.

País	Política	Año	Institución	Descripción
Reino Unido	Asignación para Estudiantes Discapacitados	2016-2017	Departamento de Educación - CFE	Se ofreció a los(as) estudiantes con NEE asistencia económica que cubriera todos los gastos adicionales involucrados en la educación, por ejemplo, equipos especializados, servicios de ayuda, viajes, ordenadores, entre otros. La designación no se sometió a pruebas de recursos o ingresos económicos, sino a las necesidades de cada estudiante.
	Políticas de los Proveedores de Educación Superior	2017	Departamento de Educación - CFE	Las instituciones que proveen el servicio de educación superior debían apegarse al Modelo de apoyo a estudiantes con NEE el cual pretendía garantizar políticas inclusivas de evaluación, enseñanza y aprendizaje, así como apoyo estudiantil, alojamiento, diseño curricular inclusivo/universal. Se ofrecieron equipos de servicio y asesoramiento que trabajaron directamente con los(as) estudiantes para evaluar sus necesidades y tomar nuevas medidas de acción.
Sudáfrica	Políticas Estratégicas sobre Discapacidad	2018	Departamento de Educación Superior y Formación	El objetivo fue mejorar las condiciones de las personas con NEE respecto a la educación superior, mediante el apoyo a las instituciones y a las personas a través de los siguientes ejes: igualdad de oportunidades en el sistema educativo, instituciones y programas accesibles y servicios sin prejuicios. Proporcionó entornos estandarizados propicios, accesibles para la enseñanza, aprendizaje, recreación y apoyo.

Fuente: Norway (2009); Department of Higher Education & Training (2011); Hubble y Bolton (2011); Australian (2013); Rao y Ambati (2013); Hartley (2015); Lukianova y Fell (2016); Pérez-Castro (2016); Boeltzig-Brown (2017); OED (2018), entre otros. Elaboración propia.

4. Análisis de políticas públicas

El objetivo de esta cuarta sección es analizar las políticas públicas de inclusión de personas con necesidades especiales a la educación superior (NEES) tomando como referencia el corpus anterior. Si bien estas políticas públicas locales, regionales y globales presentan una característica común respecto a sus objetivos —promover el acceso, permanencia y participación de estas personas en instituciones de educación superior— cada una evidencia ciertas particularidades relacionadas con las estrategias y ejes de acción. Por esta razón, se realiza un análisis contrastivo que conduzca a identificar elementos considerados en unas y no considerados en otras.

Para el análisis, se preserva la clasificación inicial en locales, regionales y globales. Se realiza también una revisión del conjunto para obtener una visión general. Tomando como base las premisas teóricas de esta investigación, se analizan las políticas públicas de inclusión de las personas con NEE en la educación superior desde dos vías: la primera examina el grado de atención y significación que han recibido en virtud de lo cual se analizan los siguientes factores: 1) el número de políticas públicas y sus años de implementación, 2) las instituciones promotoras de los programas de inclusión, 3) el carácter interseccional de las políticas públicas, y 4) la fundación de instituciones especializadas.

La segunda vía examina los ejes o estrategias de acción de las políticas públicas con el fin de identificar el grado de interseccionalidad, así como las medidas o recursos empleados que recibieron mayor atención. Este análisis se desarrolla con ayuda de algunas categorías: 1) asistencia económica, 2) cuotas de igualdad social, 3) asistencia arquitectónica, 4) asistencia cultural, 5) asistencia curricular, 6) asistencia técnica y tecnológica, 7) capacitaciones personales, y 8) creación de grupos o personal de apoyo (ver tabla 4.1).

Si bien el método de análisis de contenido permite procesar los datos de una manera cuantitativa, su carácter cualitativo se destaca en el análisis y recopilación de datos. Así, cada revisión ofrece una explicación del tipo de estudio, un gráfico estadístico y su descripción. La sección se divide en cinco partes: la primera contiene las categorías de análisis; en la segunda, se realiza el análisis a escala local; en la tercera, se analizan las políticas públicas a escala regional; en la cuarta, se examinan las políticas a escala global; y en la quinta, se contrastan los datos encontrados en los tres niveles mencionados.

Tabla 4.1. Categorías de análisis de políticas públicas

Sigla	Eje	Detalles
AE	ASISTENCIA ECONÓMICA	La categoría Asistencia Económica reúne políticas públicas encargadas de proporcionar becas totales o parciales a los(as) estudiantes, así como subsidios o presupuestos económicos a las universidades para el desarrollo de programas de inclusión.
CIS	CUOTAS DE IGUALDAD SOCIAL	La categoría Cuotas de Igualdad Social reúne políticas públicas encargadas de garantizar el acceso de personas con NEES a través de porcentajes ofrecidos únicamente a este grupo de personas.
AA	ASISTENCIA ARQUITECTÓNICA	La categoría Asistencia Arquitectónica reúne políticas públicas encargadas de proporcionar adaptaciones de infraestructura y construcción de universidades accesibles con ambientes adecuados a las necesidades de aprendizaje de esta población. Las políticas impulsan la instalación de salas multifuncionales, entornos de recreación, ascensores, rampas, puertas automáticas, baños, entre otros espacios.
ACL	ASISTENCIA CULTURAL	La categoría Asistencia Cultural reúne políticas públicas encargadas de promover concientización sobre el valor de disminuir la exclusión social de las personas con necesidades especiales en los espacios de educación superior.

Políticas de inclusión educativa de personas con necesidades especiales en la educación superior (1988-2021)

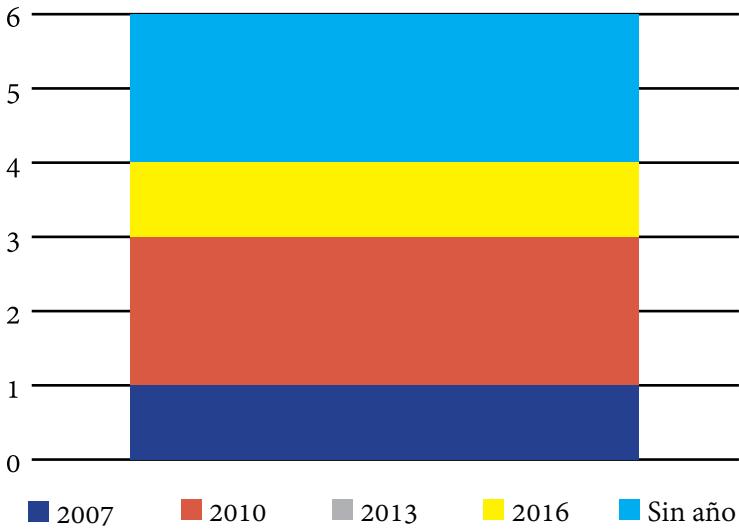
ACR	ASISTENCIA CURRICULAR	La categoría Asistencia Curricular reúne políticas públicas encargadas de promover el desarrollo de diseños universales de educación, adaptaciones curriculares y eliminación de barreras pedagógicas. Además, tales políticas direccionan la construcción de planes de estudio con información dirigida a las personas con necesidades especiales.
ATT	ASISTENCIA TÉCNICA Y TECNOLÓGICA	La categoría Asistencia Técnica y Tecnológica reúne políticas públicas encargadas de promover la digitalización de documentos u obras autorales, la implementación de programas de voz, páginas web accesibles, maquetas tridimensionales, entre otras aplicaciones para facilitar el acceso a la información.
CP	CAPACITACIONES PERSONAL	La categoría Capacitaciones Personal reúne políticas públicas encargadas de desarrollar todo tipo de capacitaciones dirigidas a la planta docente y demás personal que preste algún tipo de servicio a personas con necesidades especiales; se pretende sensibilizar a estos actores y ofrecerles una formación especializada.
GPA	GRUPOS O PERSONAL DE APOYO	La categoría Grupos o Personal de Apoyo reúne políticas públicas encargadas de exigir la conformación de un grupo de profesionales que den facilidades a las personas con necesidades especiales a través de medios de comunicación interpersonales, acceso a la información universitaria, orientación o asistencia, acompañamiento, apoyo, soportes específicos, guías intérpretes y fiscalización de sus derechos.

Fuente y elaboración propias.

4.1. Análisis de políticas públicas a escala local

En Ecuador —escala local—, las políticas públicas direccionadas a la inclusión de personas con NEES se implementaron a lo largo de un período de aproximadamente diez años (2007-2017). En el gráfico 4.1.1., se analiza el número de políticas implementadas en lapsos de tres años con el fin de identificar fluctuaciones de cantidad.

Gráfico 4.1.1. Cronología de las políticas públicas de inclusión en Ecuador

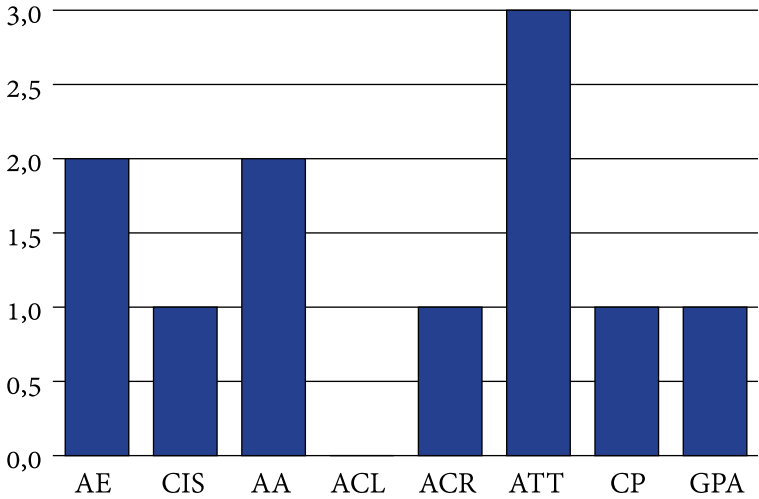


Fuente y elaboración propias.

De acuerdo con el gráfico 4.1.1. se puede observar que, en Ecuador, entre 2007 y 2017, se han instaurado seis políticas públicas dirigidas a la inclusión de personas con NEES: una se creó en el período de 2007 y culminó en 2010; dos se implementaron en 2012; una en 2017. De dos políticas, no se consiguió identificar el año de implementación.

Las políticas públicas dirigidas a aumentar las oportunidades de las personas con necesidades especiales de acceder a la educación superior crecieron desde el año 2007. Este hecho puede interpretarse de diferentes maneras. En Ecuador, existió una gran preocupación por las personas con NEE; por ello, las políticas públicas se actualizaron de forma constante y crecieron; se instauró más de una con el propósito de fortalecer la inclusión de las personas con NEE. Este aumento puede demostrar su

Gráfico 4.1.2. Ejes políticas públicas de inclusión en Ecuador

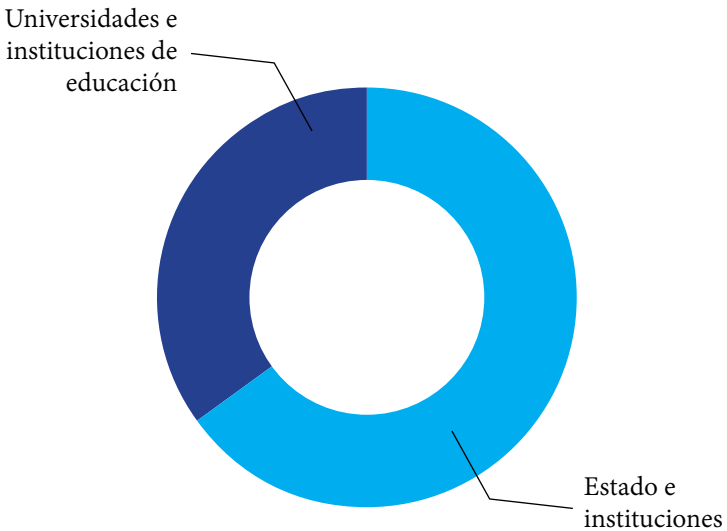


Fuente y elaboración propias.

poca eficiencia y, por lo tanto, se necesita una actualización constante. En esta sección, no compete proporcionar un veredicto sobre estas interpretaciones, pues este asunto se discute en profundidad en la sección cuarta de esta investigación. La importancia de este análisis consiste en mostrar la fluctuación del número de políticas públicas diseñadas en Ecuador y abrir paso para examinar su enfoque y sus ejes de acción tal como se observa en el gráfico 4.1.2.

De acuerdo con los datos del gráfico 4.1.2. las políticas públicas para la inclusión de personas con necesidades especiales se han enfocado en asistencia económica, inclusión social, adecuación arquitectónica, asistencia curricular, asistencia técnica y tecnológica, capacitaciones y grupos de apoyo. Los principales ejes de actuación han sido la asistencia económica, arquitectóni-

Gráfico 4.1.3. Instituciones promotoras de las políticas públicas



Fuente y elaboración propias.

ca y técnica. Se ha trabajado poco en la asistencia cultural para cambiar acciones y prácticas de inclusión.

Tanto el Estado, cuanto las instituciones estatales y las universidades han ejecutado políticas públicas de acuerdo con sus más variados ejes de acción. En el gráfico 4.1.3. se analizan las instituciones que han promovido los programas estudiados en esta investigación.

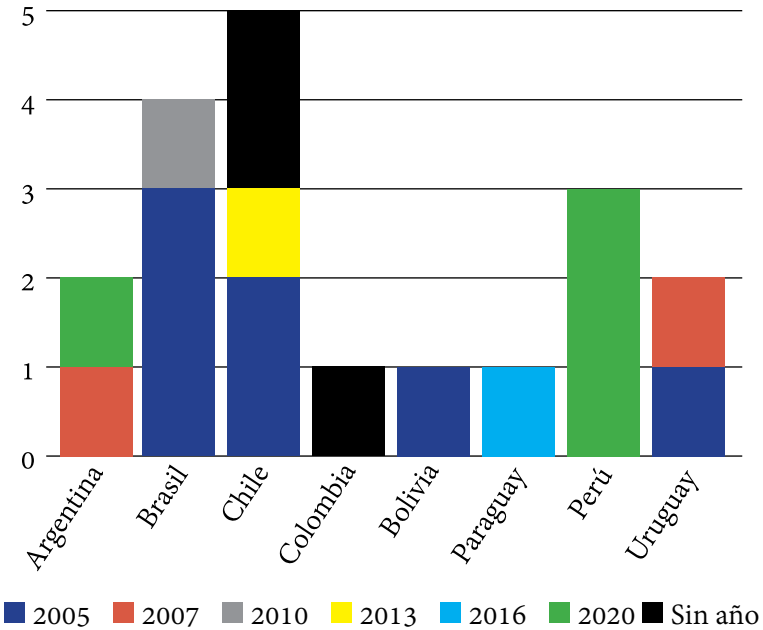
Según los datos del gráfico 4.1.3. se evidencia que, de las seis políticas públicas ejecutadas en Ecuador para apoyar la inclusión de personas con NEES, la mayor parte ha sido iniciativa del Estado y sus instituciones, específicamente, cuatro. Mientras tanto, las otras dos políticas las promovieron universidades ecuatorianas: la Universidad Técnica del Norte y la Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Esta acción muestra un esfuerzo que proviene de

distintas instituciones, no solamente del Estado. No obstante, las acciones desempeñadas por las universidades aún son mínimas, pues solamente dos a escala nacional han impulsado este tipo de programas en comparación al resto de universidades públicas y privadas.

4.2. Análisis de políticas públicas a escala regional

En los países de la región sudamericana como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Bolivia, Paraguay, Perú y Uruguay, las

Gráfico 4.2.1. Cronología de políticas públicas de inclusión en países de la región



Fuente y elaboración propias.

políticas públicas direccionadas a la inclusión de personas con NEES comenzaron a implementarse a lo largo de aproximadamente quince años (2005-2020) de manera general. A continuación, en el gráfico 4.2.1. se examina el número de políticas implementadas en este período, en lapsos de tres años con el propósito antes mencionado.

Según el gráfico 4.2.1. se puede observar que algunos países, como Brasil, Chile y Perú, han instaurado más políticas dirigidas a la inclusión de personas con NEES durante este período en comparación con Argentina, Colombia, Bolivia, Paraguay y Uruguay. En Brasil, se ofrecieron cuatro programas: dos en 2005, uno en 2008 y otro en 2010. En Chile, se implementaron cinco políticas públicas, de las cuales, una se creó en 2005, otra en 2006 y una en 2015; de dos políticas, no se consiguió identificar el año de implementación.

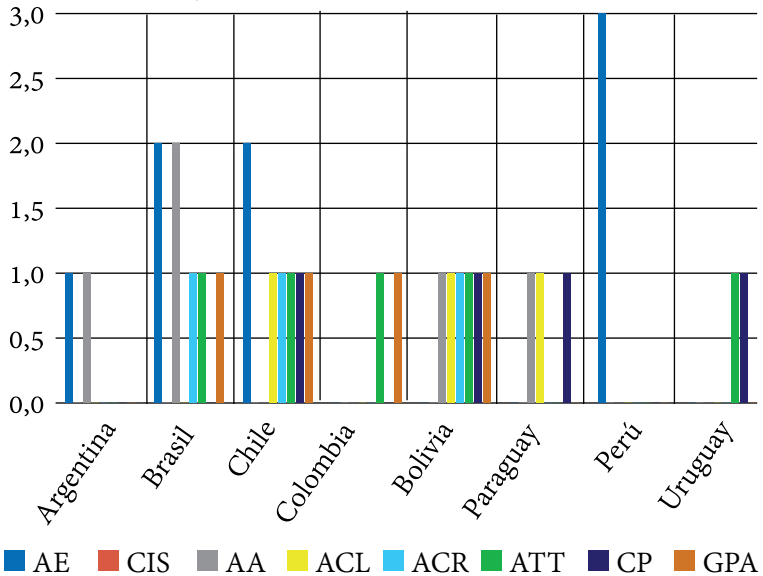
En el caso peruano, se desarrollaron tres programas: uno en 2020 y dos en 2021. En Argentina, se encontraron dos políticas públicas: la primera se implementó en 2000 y la segunda en 2007. En el caso colombiano, se instauró un programa cuya fecha no se pudo identificar. En Bolivia, se implementó un plan nacional en el año 2006; en Paraguay, en 2019. Finalmente, en Uruguay, se desarrollaron dos programas: uno en 2005 y otro en 2008.

Como se indica en el gráfico 4.1.1. las fluctuaciones del número de políticas públicas implementadas en cada país sudamericano pueden tener significados contrapuestos. Por ejemplo: se ha dado una atención significativa a este asunto o, por el contrario, poca importancia. Sin embargo, un factor determinante que se examina en el gráfico 4.2.1. es el año de la implementación de las políticas públicas. Este dato es central para comprender si las acciones de inclusión de las personas con NEES son recientes o más bien antiguas.

En este caso, se puede inferir que los países con políticas públicas más antiguas son Brasil, Chile, Bolivia y Uruguay, mientras que, en Perú, la implementación es más reciente.

De forma general, las políticas públicas NEES comenzaron a desarrollarse a inicios del siglo XXI en América del Sur, en unos países más que en otros. En esta sección no compete proporcionar un veredicto sobre cuáles de estas han sido eficientes (o no). Este asunto se discute en profundidad en la sección cuarta de este capítulo. La importancia de este análisis consiste en evidenciar el número de políticas públicas diseñadas en los países sudamericanos y abrir la oportunidad de examinar sus enfoques y ejes de acción tal como se observa a continuación en el gráfico 4.2.2.

Gráfico 4.2.2. Ejes políticas públicas de inclusión en América del Sur



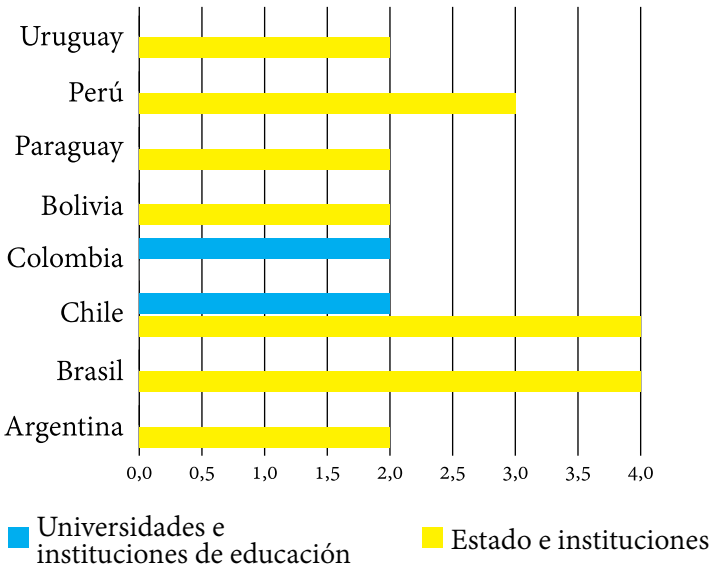
Fuente y elaboración propias.

De acuerdo con los datos del gráfico 4.2.2. en los países sudamericanos, las políticas públicas para la inclusión de personas con NEES han impulsado, principalmente, las asistencias económicas y arquitectónicas. Si bien todos los países aquí analizados han creado políticas públicas en estos ejes, no todos han trabajado de manera interseccional los distintos ejes de acción para la inclusión. Por ejemplo, únicamente Chile y Bolivia han intentado ofrecer políticas públicas integrales que gestionen al mismo tiempo la mayoría de ejes. En Chile, solo las cuotas y la asistencia arquitectónica se han trabajado menos; asimismo, Bolivia ha prestado menos atención a la asistencia económica y a las cuotas.

Después de estos dos países está Brasil, donde se han trabajado la asistencia económica, arquitectónica, curricular, tecnológica y el apoyo profesional. No obstante, las acciones relacionadas a las cuotas, concientización cultural y capacitación profesional son pocas. Argentina, Colombia, Paraguay, Perú y Uruguay han gestionado políticas públicas direccionando las acciones únicamente a dos o tres ejes. Perú es el único país que ofrece políticas públicas centradas solo en la asistencia económica.

Una vez analizado el surgimiento de las políticas públicas de manera cronológica a escala regional, por una parte, y los ejes centrales de estas, por otra, es central revisar quiénes han implementado los programas relacionados con la inclusión de personas con NEES. Debe estudiarse si los programas han sido únicamente instaurados por el Estado o si otras instituciones como las universidades los han gestionado. En el gráfico 4.2.3. se analizan las instituciones que han promovido las políticas públicas estudiadas en esta investigación.

Gráfico 4.2.3. Instituciones promotoras de las políticas públicas



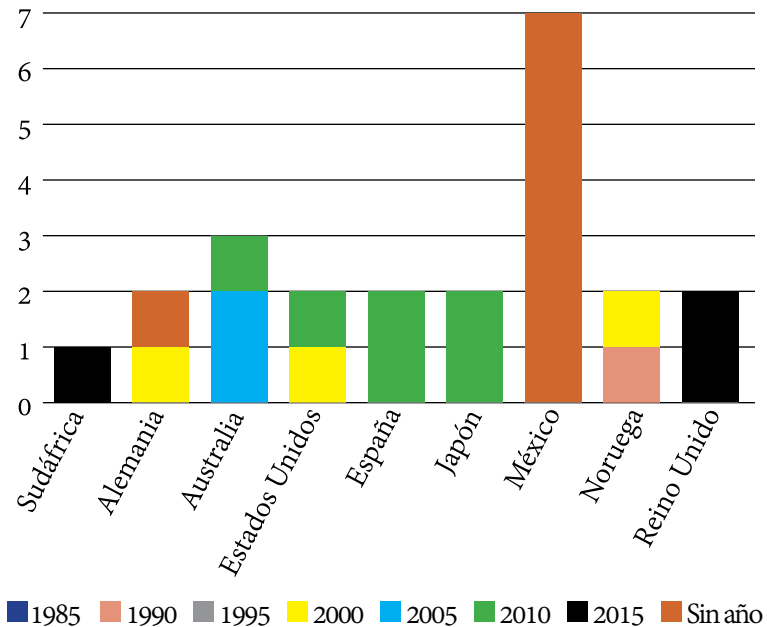
Fuente y elaboración propias.

Según los datos del gráfico 4.2.3. se observa que todos los Estados han implementado políticas públicas de acceso a la educación superior de las personas con necesidades especiales. Los países cuyos Estados han desarrollado más programas son Perú, Chile y Brasil; les siguen Uruguay y Argentina que presentan un nivel intermedio y, finalmente, Paraguay, Bolivia, Colombia y Chile que presentan el menor número de iniciativas. De los ocho países sudamericanos, solamente dos evidencian propuestas provenientes de universidades: Colombia, en la Universidad de Rosario y Chile, en la Pontificia Universidad Católica de Chile. En el resto de los países no se encontraron datos que muestren la implementación de programas universitarios.

4.3. Análisis de políticas públicas a escala global

En los países de otras regiones del mundo, como África (Sudáfrica), Europa (Alemania, España, Noruega y Reino Unido), América del Norte (México y Estados Unidos), Asia (Japón) y Oceanía (Australia), las políticas públicas direccionadas a la inclusión de personas con NEES comenzaron a implementarse a lo largo de un período de aproximadamente treinta años (1995-2015) de manera general. En el gráfico 4.3.1. se analiza el número de políticas públicas implementadas en este período, en lapsos de cinco años con el fin de visualizar fácilmente la fluctuación.

Gráfico 4.3.1. Cronología de políticas públicas de inclusión en otros países



Fuente y elaboración propias.

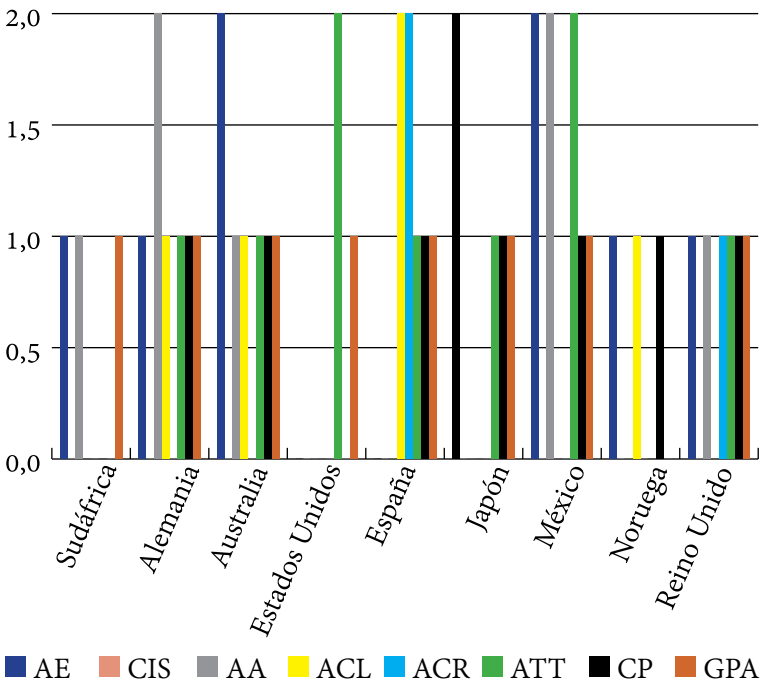
Según el gráfico 4.3.1. México es el país que ofrece más políticas públicas dirigidas a la inclusión de personas con NEES, seguido de Australia y, a continuación, de Alemania, Estados Unidos, España, Japón, Noruega y Reino Unido. Al final, se encuentra Sudáfrica. En México, se desarrollaron siete programas; las fechas no pudieron determinarse. En Australia, se ofrecieron tres políticas: la primera en 1988, otra en 2005 y la tercera comenzó en 2010 y culminó en 2011. En Alemania, se implementaron dos políticas públicas: una en 2001 y de la otra no se identificó el período. En el caso estadounidense, se instauraron dos programas: uno en 2003 y otro en 2013. En España, se identificaron dos políticas: la primera se implementó en 2011, la segunda en 2014 y culminó en 2020. Japón presentó dos políticas públicas: una inició en 2014 hasta 2015 y otra se ejecutó en 2015. En el caso de Noruega, se implementaron dos programas: uno en 1990 y otro en 2003. Reino Unido ejecutó dos programas: el primero comenzó 2016 y culminó en 2017; el segundo se implementó en 2017.

En el gráfico 4.3.1. las variaciones del número de políticas públicas ejecutadas por los países de las diferentes regiones del mundo pueden tener un significado positivo o bien negativo si se parte de una postura crítica con respecto a los resultados esperados. Este análisis se desarrolla más determinadamente en la siguiente sección. Aquí es relevante considerar el año de implementación de cada política en cada país para realizar un análisis contrastivo respecto a la antigüedad. En este contexto, se evidencia que los países con políticas públicas más antiguas son Australia, Noruega, Alemania y Estados Unidos, mientras que las políticas de Sudáfrica, España, Japón y Reino Unido son más recientes. En los casos de Australia y Estados Unidos, ambos países presentan programas antiguos, pero también más actuales.

En general, las políticas públicas NEES empezaron a implementarse a inicios de la última década del siglo XX en unos países más que en otros, a diferencia de los países sudamericanos, los cuales las implementaron en el siglo XXI, como antes ya se ha mencionado. Además, en esta investigación, se recalca que el número de las políticas públicas es un dato sobre el cual se apoya el análisis de enfoques y los ejes de acción de cada una de estas políticas, como se observa a continuación en el gráfico 4.3.2.

En el gráfico 4.3.2. se puede observar que las políticas públicas para la inclusión de personas con NEES han sido

Gráfico 4.3.2. Ejes políticas públicas de inclusión en otros países



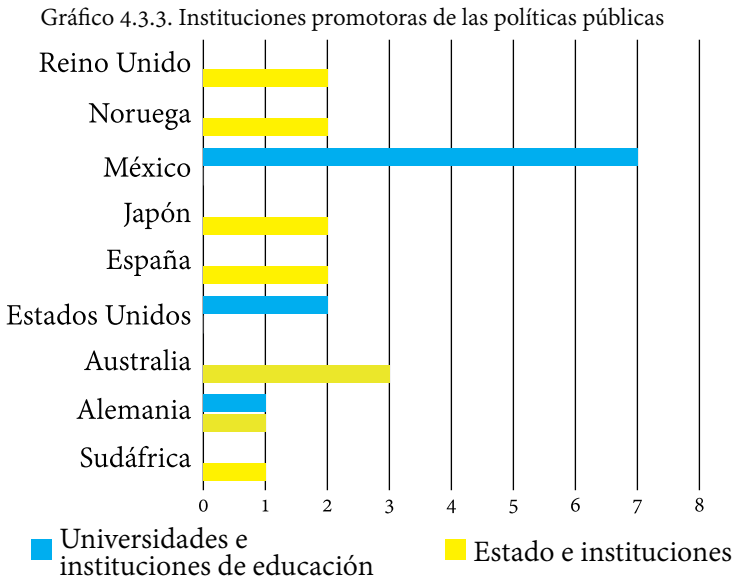
Fuente y elaboración propias.

trabajadas en distintos ejes. Los países en donde se han desarrollado la mayor parte de estos son Reino Unido, México, España, Australia y Alemania. En el caso de Reino Unido, las políticas públicas han actuado en todos los aspectos menos en las cuotas o concientización cultural para disminuir la exclusión. México muestra poca atención al ofrecimiento de políticas públicas relacionadas con las cuotas, concientización cultural y cambios curriculares; sus gestiones se han centrado en la asistencia económica, arquitectónica y técnica. España posee pocas políticas públicas vinculadas a la asistencia económica, cuotas y arquitectura; estas se han centrado fuertemente en la concientización cultural y la adaptación de las mallas curriculares. En Australia tampoco se encontraron registros de políticas públicas que promovieran un sistema de cuotas para la educación o cambios en la estructura curricular; el país se ha centrado en asistencia económica.

En el caso de Alemania, las políticas públicas se han destinado muy poco al sistema de cuotas y adaptaciones curriculares y le han dado bastante atención a la asistencia arquitectónica. El resto de los países, como Sudáfrica, Estados Unidos, Japón y Noruega, han centrado la gestión de las políticas públicas a tres, máximo cuatro ejes de acción. Primero, todos estos países, menos Estados Unidos, ofrecen asistencia técnica; segundo, entre estos países, la instalación de grupos profesionales de apoyo es un elemento trabajado solamente en Sudáfrica, Estados Unidos y Japón; tercero, solo Sudáfrica promueve políticas de asistencia arquitectónica entre los países de este segundo grupo; cuarto, únicamente en Estados Unidos y Japón se han promovido la asistencia técnica y tecnológica con ayuda de las políticas públicas con relación a los países analizados; quinto, entre estos, solo Japón y Noruega han ofrecido capacitaciones

al cuerpo docente y el resto del personal; y sexto, Noruega es el único país donde se han creado políticas públicas destinadas a la concientización cultural para disminuir la exclusión de personas con NEES.

El análisis cronológico de la implementación de las políticas públicas, así como los elementos centrales que se han trabajado a través de estas es sumamente importante. Sin embargo, es relevante sumarle la observación de las instituciones públicas o privadas que ejecutan cada una de las políticas con respecto a la inclusión de personas con NEES en los países de los distintos continentes. En el gráfico 4.3.3. se examina cuántos programas, de los analizados en esta investigación, han sido promovidos por las instituciones del Estado y cuáles por otras instituciones como las universidades.



Fuente y elaboración propias.

Según los datos del gráfico 4.3.3., todos los Estados han promovido políticas públicas para la inclusión de personas con NEES menos Estados Unidos y México. El país que más ha implementado programas en este asunto ha sido Australia. Otros países como Reino Unido, Noruega, Japón y España se encuentran en un nivel medio con respecto al desempeño del Estado y sus instituciones en la implementación, mientras que los países con menos iniciativas son Alemania y Sudáfrica.

Solamente México y Estados Unidos no evidencian políticas públicas desarrolladas por el Estado. En consecuencia, puede afirmarse que las universidades son las instituciones que más promueven programas en ambos países. En México, se destacan la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la Universidad Autónoma de Yucatán, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; en Estados Unidos, se puede mencionar a la Universidad del Estado de Ohio y a la Universidad del Estado de California. En el resto de los países, no se encontraron datos que mostraran la implementación de programas universitarios con excepción de Alemania que evidencia acciones desarrolladas por el Estado, así como por la Universidad Freie.

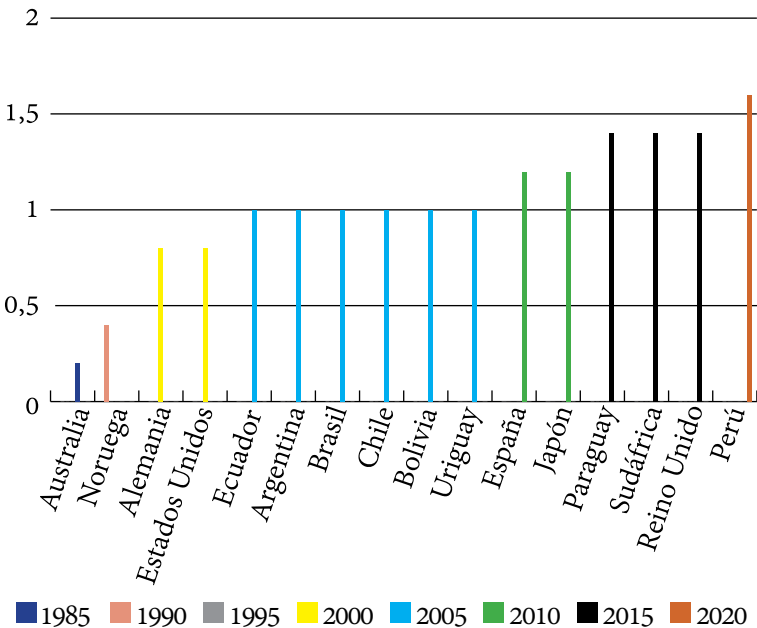
4.4. Análisis contrastivo de políticas públicas

En las secciones anteriores, se analizaron los programas de inclusión en tres ámbitos: local, regional y global. El objetivo de esta sección es examinar estas políticas públicas de forma contrastiva. El análisis se detiene en los componentes centrales: 1) número de políticas públicas instauradas de

manera cronológica, 2) ejes de acción de las políticas públicas, 3) instituciones promotoras de los programas de inclusión, y 4) grado de interseccionalidad de las políticas públicas.

El análisis cronológico del número de políticas públicas implementadas a escala mundial permite observar qué países han comenzado a formular de manera temprana los programas para incluir a las personas con NEES. En el gráfico 4.4.1. se observa el año de la instauración del primer programa en cada uno de los países; de izquierda a derecha, se ubican los países que presentan programas más antiguos hasta llegar a los que ofrecen los más recientes.

Gráfico 4.4.1. Cronología de políticas públicas a escala mundial

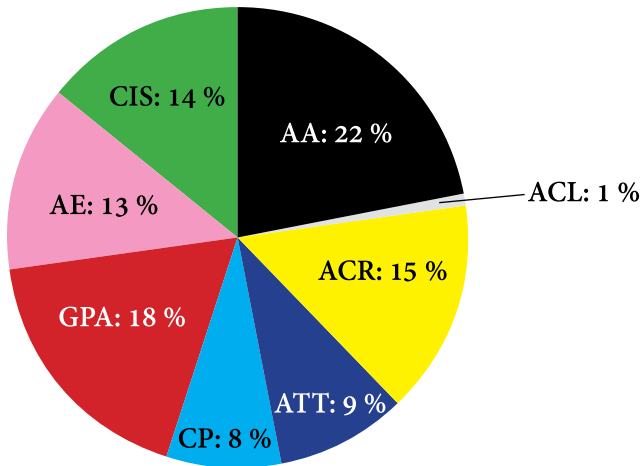


Fuente y elaboración propias.

Según el gráfico 4.4.1. los países que evidencian políticas públicas NEES más antiguas se ubican en la región europea y en Oceanía. En comparación con Alemania y Estados Unidos, la diferencia de tiempo en la implementación de los primeros programas direccionados a este asunto es de aproximadamente quince años. Posteriormente, a inicios del siglo XXI, existe un brote de políticas públicas NEES en la región sudamericana, en Ecuador, Argentina, Brasil, Chile y Bolivia. La atención que se dio en estos países a este asunto demoró aproximadamente veinte años en comparación con Australia y Noruega. Consecutivamente, en 2010, España y Japón desarrollaron políticas públicas. Finalmente, Paraguay y Perú fueron los últimos países en implementar este tipo de programas en América del Sur, al igual que Sudáfrica en el continente africano y Reino Unido en Europa. En el caso de México y Colombia, no se encontraron los datos para conocer los años en que se implementaron las políticas públicas analizadas en este documento.

Estos países de diferentes regiones del mundo construyeron políticas públicas NEES durante este período y crearon diferentes estrategias de acción como la asistencia económica, arquitectónica, cultural, curricular, técnica y tecnológica, sistema de cuotas, capacitaciones y conformación de grupos de apoyo. Todas estas acciones se transformaron en categorías de análisis en esta investigación, tal como se mencionó en la introducción. En las primeras secciones, se examinó cómo los diferentes países trabajaron estos ejes en cada una de las políticas públicas. En el gráfico 4.4.2. se analizan los elementos más considerados para incluir a las personas con NEES a escala mundial. La intención es identificar qué ejes han recibido mayor atención y cuáles necesitan ser más trabajados.

Gráfico 4.4.2. Comparación de los ejes de acción de las políticas públicas



Fuente y elaboración propias.

De acuerdo con el gráfico 4.4.2. las políticas públicas a escala mundial, en primer lugar, se han formulado con la intención de fortalecer, mediante la asistencia económica (AE), el ingreso a la educación superior de las personas con necesidades especiales. Como principal solución, los Estados han dispuesto becas integrales o parciales, así como presupuestos destinados a las universidades.

El segundo eje de acción ha sido la asistencia técnica y tecnológica (ATT) en el mundo. Después de la asistencia económica, el desarrollo tecnológico se ha colocado como un factor garantizador de la inclusión de personas con NEES.

La asistencia arquitectónica (AA) es el tercer eje más trabajado en los programas de inclusión. Según se examina en las políticas públicas, la implementación de espacios inclusivos en la educación superior se considera imprescindible.

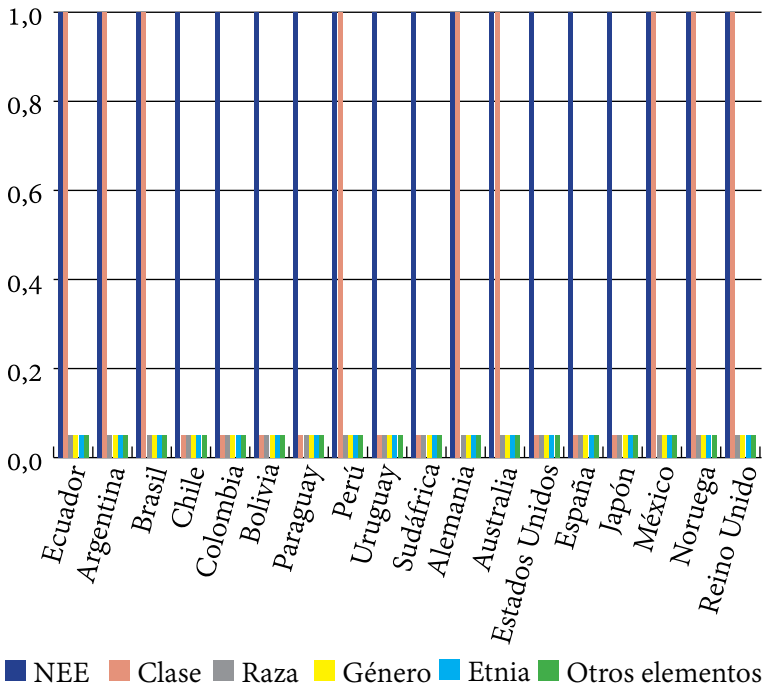
A través de las políticas públicas, la conformación de grupos de personal de apoyo (GPA) es el cuarto eje promovido por las instituciones que ofrecen servicios de educación superior. A escala mundial, se coloca este eje como una pieza central que ayuda a las personas con necesidades especiales a permanecer en las instituciones y a culminar su educación superior.

En quinto lugar, los programas de inclusión se han preocupado por implementar programas que ofrezcan capacitación del personal (CP) para que este pueda brindar una formación idónea a las personas con necesidades especiales. Este eje forma parte de gran número de las políticas públicas que tienen la intención de promover la permanencia de estas personas en las instituciones y la culminación de su educación superior.

Según el gráfico 4.4.2., los ejes menos tratados en la construcción e implementación de las políticas públicas son la asistencia curricular (ACR), la asistencia cultural (ACL) y las cuotas de igualdad social (CIS). Posiblemente, estos tres aspectos se consideren menos eficientes en la construcción de espacios inclusivos. El trabajo en estos tres ejes puede presentar soluciones a largo plazo frente a la exclusión, razón por la cual las y los diseñadores de políticas pueden dejarlos rezagados. No obstante, esta consideración no significa que ciertos ejes sean más o menos importantes que otros. Más bien, se considera que se generarían mejores resultados al trabajar de forma conjunta con todos los ejes en una política o en varias. Este asunto se discute en profundidad en la siguiente sección.

En este contexto, es importante analizar qué factores, ya sean materiales o subjetivos, se han considerado para definir estos ejes de acción en cada de una de las políticas públicas diseñadas en el mundo. Es importante analizar también si estos factores han sido trabajados interseccionalmente para ofrecer

Gráfico 4.4.3. Análisis interseccional de las políticas públicas



Fuente y elaboración propias.

soluciones a las dificultades que las personas con necesidades especiales enfrentan para ingresar, permanecer y concluir la educación superior. En el gráfico 4.4.3. se analizan los elementos materiales y subjetivos considerados a escala mundial para formular e implementar las políticas públicas NEES, por ejemplo, raza, género, etnia, clase, entre otros componentes.

De acuerdo con el gráfico 4.4.3. se puede observar que todas las políticas públicas analizadas en este documento se centran en determinados ejes de asistencia a las personas con NEE con el propósito de incluirlas en la educación superior. No obstante, la

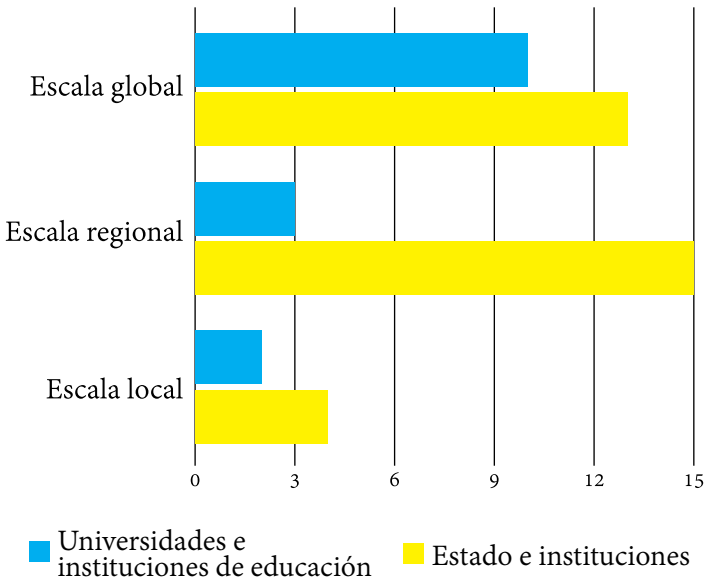
formulación de estas políticas públicas es, de hecho, segmentada. Esta realidad, no se ajusta a la multidimensionalidad de necesidades de la población con NEE, la cual puede enfrentarse al mismo tiempo a dificultades materiales, operativas y subjetivas.

En efecto, las políticas mundiales presuponen la existencia de personas que poseen mayor dificultad de ingresar a la educación superior que otras a causa de condiciones relacionados con su salud, capacidad cognitiva, nivel intelectual, entre otros aspectos innatos o adquiridos. En definitiva, el problema es que suponen determinadas necesidades operativas como, por ejemplo, la construcción de una rampa para movilizarse en silla de ruedas, pero dejan de lado otros elementos que impiden su inclusión en la educación superior.

Son pocos los países que han desarrollado políticas públicas dirigidas a solventar dificultades materiales. Se encuentran personas que poseen NEES, pero a la vez no poseen condiciones económicas para seguir sus estudios; es decir, son personas con necesidades operativas y materiales. Ecuador, Argentina, Brasil, Perú, Alemania, Australia, México, Noruega y Reino Unido han implementado políticas públicas que consideran estas dos circunstancias; mientras tanto, Chile, Colombia, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Sudáfrica, Estados Unidos, España y Japón solamente han trabajado las políticas públicas desde la categoría de las discapacidades.

En general, lo más preocupante es que ninguno de los países aquí analizados ha formulado políticas públicas que consideren elementos subjetivos como género o etnia, los cuales aumentan las dificultades de incluir a las personas con NEE en la educación superior. Existen, principalmente en los países de la región sudamericana, programas que ofrecen becas para grupos indígenas, por un lado y asistencia económica para personas con necesida-

Gráfico 4.4.4. Comparación instituciones promotoras de las políticas públicas



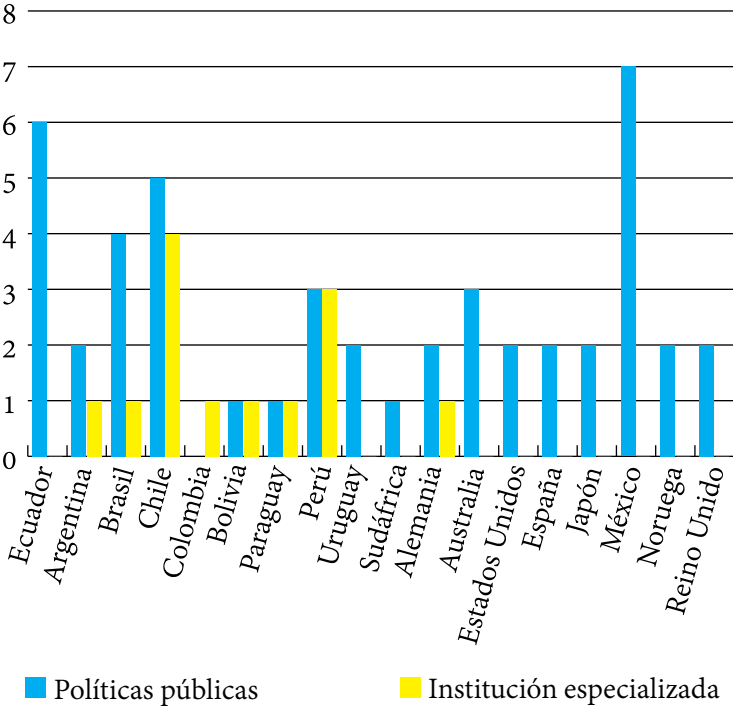
Fuente y elaboración propias.

des especiales, por otro lado. Esta segmentación muestra poca atención en la interseccionalidad, visión que volvería más inclusivas y efectivas a las políticas públicas. Este asunto se discute con mayores detalles en la siguiente sección.

En el gráfico 4.4.4. se examinan las instituciones que han sido responsables de ejecutar estas políticas públicas NEES globalmente con la intención de evidenciar cuáles han desempeñado una función relevante en este asunto.

Según el gráfico 4.4.4., los entes que mayores acciones han desarrollado a través de las políticas públicas con respecto a la inclusión de personas con NEE han sido los Estados y sus instituciones. Gran parte de los programas a escala local,

Gráfico 4.4.5. Instituciones especializadas en políticas públicas NEEs a escala mundial



Fuente y elaboración propias.

regional y global se han construido desde arriba hacia abajo, hecho que coloca a los Estados como principales promotores de estas propuestas. Las universidades han desarrollado, en menor medida, programas para personas con NEEs. En este contexto, en el gráfico 4.4.5. se observa cuántas instituciones especializadas para la educación especial se han instaurado por acción del Estado y de las universidades para implementar efectivamente estos programas alrededor del mundo.

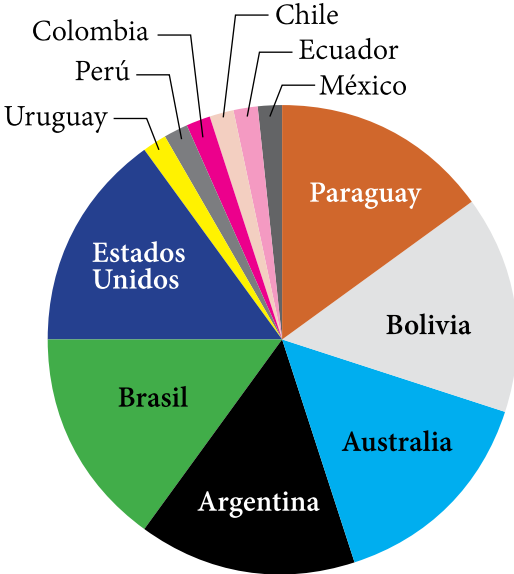
Según el gráfico 4.4.5., de todos los países analizados en este capítulo, únicamente siete han instaurado instituciones especializadas para promover las políticas públicas NEES. Por ejemplo, Chile y Perú han ejecutado estos programas de inclusión a través de entes especializados en educación especial. No obstante, en el caso chileno, aún no todas las políticas públicas se han ejecutado por medio de algún ente especializado, a diferencia del caso peruano en el cual todos los programas se han desarrollado a través de estas instituciones. Por otro lado, Argentina, Brasil, Bolivia, Paraguay y Alemania han implementado en menor medida políticas públicas de inclusión a través de instituciones especializadas. En efecto, en el caso argentino, brasileño y alemán no todos los programas se implementaron por medio de entes especializados, pues aún existen políticas ejecutadas por otras instituciones de inclusión que no se originaron con este propósito.

En países como Ecuador, Colombia, Uruguay, Sudáfrica, Australia, Estados Unidos, España, Japón, México, Noruega y Reino Unido no se consiguió información que muestre la existencia de instituciones especializadas para la promoción de políticas públicas de inclusión de personas con NEES. Estos datos muestran que las diferentes instituciones, ya sean los Estados o las universidades, necesitan comenzar a pensar en la instauración de entes especializados en políticas públicas para personas con NEES. Se discute esta postura en la próxima sección.

Finalmente, es importante analizar de qué manera estas instituciones han pensado las políticas públicas de inclusión con relación a los espacios educativos. En la sección teórica, se discutió la importancia de pensar estas áreas educacionales de tal forma que incluyan a las personas con NEE junto al resto de compañeros(as) en los mismos ambientes. La finalidad es evitar que el sistema educativo reproduzca la segmentación social de la población con NEES.

En el gráfico 4.4.6. se analiza qué países han promovido, a través de las diferentes instituciones, políticas públicas que estimulen la creación de ambientes educativos acoplados y cuáles no han dejado clara esta discusión o no la han mencionado. En relación con este asunto, se examina en qué medida el principio de ambientes educativos para personas con NEE se ha registrado en el contenido de las políticas públicas a escala local, regional y global.

Gráfico 4.4.6. Ambientes educativos para personas con NEE a escala mundial



Fuente y elaboración propias.

Según el gráfico 4.4.6., de todos los países analizados en este capítulo, únicamente seis han registrado la discusión sobre los espacios de inclusión en el contenido de las políticas públicas; han insinuado la mejor forma de incluir a las personas con NEE en la educación superior. En el caso de Estados Unidos, Brasil, Argentina, Australia, Bolivia y Paraguay, las políticas públicas han defendido la necesidad de crear espacios que agrupan a las personas con NEE y el resto del estudiantado. Esta postura se encuentra evidente en la descripción de sus políticas públicas. Incluso se han mostrado en contra de los espacios especializados de educación superior aduciendo que causan segmentación o exclusión. Los demás países, como Australia, México, Ecuador, Chile, Perú, Colombia y Uruguay no han referido este asunto o no han especificado el enfoque de sus políticas públicas.

5. Recomendaciones

El objetivo de esta quinta sección es ofrecer recomendaciones que sirvan para pensar las políticas públicas en Ecuador con relación al acceso a la educación superior de las personas con NEE. Para ello, se toman como base la recopilación y el análisis de las políticas públicas desarrolladas en Ecuador, así como en otros países a escala regional y global. Se identifican contenidos faltantes a partir del análisis contrastivo, es decir, se menciona qué se ha considerado en unas políticas y qué no se ha considerado en otras; seguidamente, se ofrecen sugerencias en relación con estas lagunas.

Aunque se considere que toda iniciativa generó, en mayor o menor medida, impactos positivos, se cree conveniente mencio-

nar que estas recomendaciones aumentan las posibilidades de volver más efectivas e inclusivas a las actuales políticas públicas.

En primer lugar, se sugiere pensar las políticas públicas considerando el componente de la interseccionalidad. De acuerdo con lo observado en el análisis, la mayoría se focaliza en brindar asistencias económicas. Se desconoce la importancia de atender otros aspectos que impiden una plena inclusión de las personas con NEE en la educación superior, por ejemplo, el aspecto cultural. En el espacio educativo, este es uno de los que genera en mayor medida el rechazo de los compañeros(as) o los prejuicios del cuerpo docente hacia las personas con NEE, referenciando a Silva (2009). Sin embargo, el combate a la marginación proveniente de la cultura de la exclusión es el aspecto menos trabajado en las políticas públicas analizadas. En este sentido, se recomienda pensar en propuestas integrales, es decir, que proporcionen al mismo tiempo soluciones a aspectos subjetivos, materiales y operativos: prejuicios, marginaciones sociales, culturales, físicas, económicas, entre otros, que exacerban la exclusión de las personas con NEE. Tomando como base los argumentos de interseccionalidad de Brah (2013), se puede decir que atender la exclusión que sufren estas personas en la educación superior desde diferentes frentes es una forma efectiva de combatir la segmentación educativa.

En segundo lugar, se recomienda considerar la interseccionalidad en el momento que se define a quién está destinada determinada política pública de inclusión de personas con NEE en la educación superior. En el análisis, se pudo observar casos en los se dirigieron a grupos vulnerables preestablecidos: indígenas, mujeres, discapacitados. Se piensa que uno de los mayores problemas es que las políticas públicas se fragmentan demasiado a tal punto que se impide ver la existencia de personas que al

mismo tiempo presentan NEE, son indígenas, mujeres, pobres, etc. La actual política pública de inclusión de NEE se diseña sobre la base de esta fragmentación de grupos.

Se sugiere formular e implementar políticas públicas considerando los diferentes constructos sociales (etnia, clase, género, sexo, sexualidad, color, edad, entre otros) que aumentan el grado de marginación socioeconómica de las personas con NEE, la cual crece conforme tales constructos se acumulan en una misma persona.

En tercer lugar, se aconseja pensar en políticas públicas que promuevan la conformación de espacios educativos inclusivos, es decir, que no aparten a las personas con NEE de los(as) demás estudiantes. Conforme se pudo observar en el análisis, son pocas las instituciones a escala mundial que han tomado en cuenta este factor y lo han evidenciado en el contenido de las políticas. En el resto de países, unas políticas no especifican la conformación de espacios educativos inclusivos y otras impulsan la construcción de espacios especializados. Esta investigación reconoce el valor que poseen estos ambientes destinados únicamente a las personas con NEE, aunque piensa que pueden excluir a este grupo de la vida social. Así, se recomienda la formulación de políticas públicas que promuevan la construcción de espacios compartidos. Se cree que esta es una forma efectiva de promover un diálogo de saberes entre las(os) diferentes estudiantes, incluidos aquellos con NEE. Se la considera un camino socialmente satisfactorio en cuanto promueve la aceptación de las diferencias. El efecto solo puede ser el enriquecimiento de la educación.

En cuarto lugar, se indica a las instituciones estatales encargadas de formular e implementar las políticas que fortalezcan, incrementen y difundan las iniciativas públicas en materia de inclusión de las personas con NEE en la educación superior.

En el análisis, se vio la poca trascendencia de estas propuestas en los diferentes países a escala mundial y local debido a: 1) la poca actualización y recurrencia, 2) la ambigüedad en su definición y planificación, 3) la retardada formulación e implementación a lo largo de los años, 4) la falta de instituciones especializadas para ejecutarlas, 5) la escasa información de fácil acceso y 6) el bajo número. Es imprescindible el reajuste constante de las políticas con la finalidad de que respondan a los diferentes desafíos contemporáneos, por una parte, y sean representativas de la diversidad existente dentro del grupo de personas con NEE, por otra parte. En este marco, ayudaría también incorporar, en la formulación de las políticas públicas, la relevancia de fundar departamentos o instituciones especializadas que se encarguen específicamente de implementarlas y controlarlas.

En quinto lugar, se recomienda a las instituciones estatales y a las universidades públicas y privadas fomentar el diálogo interinstitucional con el fin de planificar, ejecutar y controlar las políticas públicas dirigidas a personas con NEE de modo cooperativo. En el estudio, se observó que, después de las instituciones estatales, son las universidades quienes más fomentan políticas de inclusión; seguidamente y de forma exigua lo hacen organismos no gubernamentales o sindicatos de la sociedad civil.

Si bien se percibió que se han desarrollado políticas públicas sobre la base de la cooperación interinstitucional, es evidente la escasa búsqueda de alianzas como estrategia para obtener un mayor impacto. Se considera conveniente fomentar este diálogo interinstitucional porque, primero, amplía el personal disponible para su formulación e implementación; segundo, se incrementan los recursos económicos; tercero, aumentan las capacidades de percepción y comprensión para diversificar las opciones de las políticas públicas. Se sugiere, por tanto, que la

institución estatal apoye las iniciativas fomentadas por las universidades y, asimismo, que estas últimas busquen el apoyo estatal e insistan en obtenerlo. Incluso se invita a pensar las políticas públicas en diálogo con los grupos sociales, especialmente con aquellos que poseen NEE. Así se promoverá la construcción de políticas desde abajo hacia arriba que aumenten las posibilidades de efectividad al reflejar las demandas y necesidades de las propias personas con NEE.

En sexto lugar, se recomienda que las instituciones estatales encargadas de avizorar la educación superior en cada país exijan a las universidades públicas y privadas el aumento del porcentaje y el número de cuotas destinadas a garantizar el ingreso de personas con NEE. A escala mundial, son muy pocas las universidades que ofrecen cuotas especiales para estas personas. En efecto, los cupos reservados a este grupo en la educación superior no se han considerado del todo en las iniciativas. Se estima que las políticas de cuotas combaten las diferentes maneras de exclusión y marginación que les impiden a las personas con NEE tener las mismas oportunidades de acceso a la educación superior.

En séptimo lugar, se sugiere que los reglamentos, decretos y normas se transformen en más políticas públicas. Si bien la legislación ayuda a que la educación superior para las personas con NEE comience a verse como un derecho y no como una opción, no es suficiente para garantizar su acceso, permanencia y participación. Durante la recopilación del corpus, se reparó en que la mayoría de los países cuenta con leyes, pero, en menor medida, con políticas. Se recomienda, entonces, que las políticas tomen como base el principio del derecho a la educación para que estas comiencen a pensarse de forma transversal y, por tanto, garanticen una educación de calidad desde la básica hasta la superior. Se piensa que las dificultades encontradas en la educación

básica por las personas con NEE se reflejarán posteriormente en el ingreso a la educación superior. Por ello, pensar las políticas públicas desde este enfoque permitirá a las personas con NEE aumentar sus posibilidades de continuar estudiando en niveles superiores.

6. Lista de siglas y acrónimos

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CONADIS	Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad
CONALPEDIS	Consejo de Financiamiento de la Educación
CFE	Consejo de Financiamiento de la Educación
MEC- Brasil	Ministerio de Educación de Brasil
MEC-Ecuador	Ministerio de Educación de Ecuador
MEC- Perú	Ministerio de Educación de Perú
MEXT	Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
SENADIS-Chile	Servicio Nacional de la Discapacidad de Chile
SENADIS-Paraguay	Secretaría Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NEES	Necesidades Especiales en la Educación Superior
SENESCYT	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
UADY	Universidad Autónoma de Yucatán
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos

UAT	Universidad Autónoma de Tamaulipas
UCSG	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
UDELAR	Universidad de la República
UDG	Universidad de Guadalajara
UJAT	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

7. Referencias

- Anzaldúa, Gloria. 2000. «Falandu Em Línguas: Uma Carta Para Mulheres Escritoras Do Terceiro Mundo». *Revista Estudos Feministas* 8 (1): 229-36.
- Australian, *Federation Of Disability Organisations*. 2013. *Education Policy Australian Federation of Disability Organisations*. Sidney.
- Aragão-Ballestrin, Luciana. 2017. «Feminismos subalternos». *Estudos Feministas* 25 (3): 1035-54.
- Bidaseca, Karina. 2011. «Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café». *Andamios* 8 (17): 61-89.
- Brah, Avtar. 2013. Pensando en y a través de la Interseccionalidad. En *La Interseccionalidad en Debate: Actas del Congreso Internacional "Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior*, Jennifer Chan de Avila y Martha Zapata Galindo (eds.), 14-20. Berlín: Misesal.
- Britos, Ana, y Sofía Zurbriggen. 2020. «Articulaciones otras de lo político. Lo local y lo común como intersticios para un pensamiento situado». *Bajo El Volcán* 1 (2): 175-202.

- Carlomagno, Márcio, y Leonardo Rocha. 2016. «Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica». *Revista Eletrônica de Ciência Política* 7 (1): 173-88.
- Carreiro, Carolina. 2018. «Estado, racismo e epistemicídios: Uma crítica decolonial da modernidade». *Conexão Política* 7 (2): 55-67.
- CONALPEDIS, Comité Nacional de la Persona con Discapacidad. 2006. *Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (PNIEO). La Paz.
- Cypriano, Breno. 2013. «Construções Do Pensamento Feminista Latino-Americano». *Revista de Estudos Feministas* 21 (1): 11-39.
- Department of Higher Education & Training. 2011. *Strategic Policy Framework on Disability for the Post-School Education and Training System*. Vol. 47. Minister of Higher Education and Training.
- Estay, Juan, Viviana Vrsalovic, y Carolina Cabezas. 2015. «Personas con discapacidad y políticas públicas de inclusión educativa en Chile». *Revista Salud UDES* 2 (1): 56-63.
- Fajardo, Stella. 2017. «La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos inclusive». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 11 (1): 171-97. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>.
- Fraga, Eugenia. 2015. «Ser, saber y poder en Walter Mignolo: Comunidades colonizadas y descolonización comunal». *Revista de La Carrera de Sociología* 5 (5): 203-21.

- Freire, Paulo. 2014. *Pedagogia Da Esperança: Um Reencontro Com a Pedagogia Do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, Meirielen, y Diciola Baquero. 2014. Políticas públicas e as pessoas com deficiência no ensino superior no contexto brasileiro. En *Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste*, 1-12. Salvador da Bahia: Universidade Federal da Bahia.
- Gatti, Bernardete. 2008. «Análise Das Políticas Públicas Para Formação Continuada No Brasil, Na Última Década». *Revista Brasileira de Educação* 13 (37): 57-70.
- Gil, Vicente. 2016. «Las políticas públicas de educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del plan nacional para el buen vivir» (tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Gómez, Miguel. 1999. *Educação moçambicana: história de um processo 1962-1984*. Maputo: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa & Edições Afrontamento.
- Gómez-Quintero, Juan David. 2010. «La colonialidad del ser y del saber: La mitologización del desarrollo en América Latina». *El Ágora USB* 10 (1): 87-105.
- Grosfoguel, Ramón. 2015. «Para Descolonizar Os Estudos de Economia Política e Os Estudos Pós-Coloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidad Global». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 115-47. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rccs.697>.
- Hartley, Judy. 2015. «Australian Higher Education Policy and Inclusion of People with Disabilities: A Review». *Journal of Postsecondary Education and Disability* 28 (4): 413-19.

- Hubble, Sue, y Paul Bolton. 2011. «Support for disabled students in higher education». *Briefing Paper* 8716: 192-208. <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-183-2.ch010>.
- Lins, Francisco, y Maria Martins. 2016. «Legislação Para Estudantes Com Deficiência No Ensino Superior No Brasil e Em Portugal: Algumas Reflexões». *Acta Scientiarum* 38 (3): 259-69. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.30491>.
- Lugones, María. 2008. «Colonialidad y género». *Tabula Rasa* (9): 73-101.
- . 2011. «Hacia un feminismo descolonial». *La Manzana de la Discordia* 6 (2): 105-19.
- Lukianova, Natalia, y Elena Fell. 2016. «Support for students with disabilities in the UK Universities». *SHS Web of Conferences* 28: 1-5. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162801066>.
- Mattar, Angelina. 2004. «public policies of educational inclusion: Challenges and perspectives». *Educar* 23: 185-202.
- MEC, Ministerio de Educación. 2012. *Proyecto Diseño e Implementación del Nuevo Modelo de Educación Inclusiva*. Quito.
- Meléndez, Raudin. 2019. «Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad». *Actualidades Investigativas en Educación* 19 (2): 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>.
- MIDES, Ministerio de Desarrollo Social. 2007. *Programa Nacional de Discapacidad (Pronadis)*. Montevideo.
- Mignolo, Walter. 2008. «Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade Em Política». *Cadernos de Letras Da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade* 34: 287-324.

- Norway. 2009. *Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and Employment*. Oslo.
- Ocampo, Juan. 2018. «Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 12 (2): 97-114.
- OED, Observatorio Estatal de la Discapacidad. 2018. *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. Madrid.
- Pérez-Castro, Judith. 2016. «La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México». *Sinéctica Revista Electrónica de Educación* 46: 1-15.
- Quijano, Aníbal. 2000. «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Las Ciencias Sociales Perspectivas Latinoamericanas*, editado por Edgar Lander, 201-46. Buenos Aires: CLACSO.
- Rao, Nageswara, y Hema Ambati. 2013. «Paradigm shift in german disability policy and its impact on students with disabilities in higher education». *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research* 2 (4): 22-42.
- Rezaval, Julieta. 2008. *Políticas de Inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina.
- Sardá, Sany, y Regina Linbares. 2020. «Políticas Públicas de Inclusão Para Pessoas Com Deficiência Na Educação Superior Nos Últimos Dez Anos». *Jornal de Políticas Edicacionais* 14 (04): 1-15.

- Silva de Oliveira, Pedro. 2017. «O Pós-Colonialismo Nas Relações Internacionais: Uma Proposta Para Repensar Teoria, Estrutura e Racionalidade No Sistema Internacional». *Revista Liberato* 18 (30): 133-258.
- Spivak, Gayatri. 1998. «¿Puede hablar el sujeto subalterno?» *Orbis Tertius* 6: 175-235.
- Tancara, Constantino. 1993. «La investigación documental». *Temas Sociales* 17: 91-106.
- Viera, Andrea, y Yliana Zeballos. 2018. «Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya». *Psicología Escolar e Educacional*, 97-104.
- YoincluyoYO. 2014. *Mejor educación para Chile: Política pública para una educación inclusiva*. Santiago de Chile.

Por dónde comienza la inclusión: Análisis de la relación infraestructura-prácticas de inclusión de discapacidades

Alba Serrano

1. Introducción

Se analiza la relación entre infraestructura y prácticas de inclusión de discapacidades en dos instituciones de educación superior: la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E) y el Instituto Superior Tecnológico Pichincha. Se enfatiza en la infraestructura de la biblioteca, recurso relevante en el proceso de aprendizaje en el nivel superior de educación.

En la sección 2, se explica la premisa que justifica el estudio de esta relación, la cual sostiene que una condición indispensable para el diagnóstico pedagógico de prácticas de inclusión de discapacidades es la revisión preliminar de infraestructura de accesibilidad universal en el espacio educativo.

Se estudian unidades de información de naturaleza textual, por lo tanto, el tipo de análisis es descriptivo e interpretativo. En la sección 3, se analizan, fundamentalmente, el *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019* (MEEUEP)¹, el *Modelo de Autoevaluación Institucional* y el *Modelo educativo institucional de la UASB-E*. Seguidamente, se

1. Las abreviaturas de los modelos se proponen de manera autónoma dentro del marco de este trabajo.

analizan el *Modelo de evaluación institucional para los institutos superiores técnicos y tecnológicos en proceso de acreditación 2020* y el documento en el cual el Instituto explica la experiencia fundante de inclusión de estudiantes sordos e hipoacústicos.

En la sección 4, se establecen conclusiones y recomendaciones. Se concluye que las unidades de información otorgan un lugar secundario a la inclusión en relación con otros términos referidos a la inequidad social. Se concluye también que la infraestructura de la biblioteca de la UASB-E se destaca por su efectividad para el apoyo pedagógico de estudiantes con discapacidad, mientras que la biblioteca del Instituto se encuentra en un estado apenas prospectivo.

2. Presupuestos teóricos sobre la relación entre inclusión, discapacidad, práctica pedagógica y bibliotecas

La premisa que orienta el análisis sostiene lo siguiente: prácticas de inclusión de discapacidades son plausibles en las instituciones solo si en ellas existen personas con discapacidad. Esta presencia es posible si la institución dispone, en primer lugar, de infraestructura y equipamiento de accesibilidad universal.

Esta premisa no funciona como una regla, pues, de hecho, existen estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior ecuatorianas quienes se han adaptado a las condiciones infraestructurales con sus propios recursos. Asimismo, la carencia o la limitación mínima, mediana o máxima de infraestructura de accesibilidad universal no han bloqueado la práctica de acciones afirmativas a favor de la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en un aula específica o en la institución en su conjunto, tal como se explica en la sección 3.

Sobre la base de esta premisa, el propósito del análisis es plantear a las unidades de información las siguientes preguntas: ¿Cómo se entienden los términos de inclusión y discapacidad? ¿Qué derivaciones normativas y/u operativas se evidencian en relación con la comprensión de los términos de inclusión y discapacidad? ¿En qué medida las instituciones objeto de estudio cumplen o se acercan al cumplimiento de las disposiciones normativas sobre inclusión y discapacidad especialmente en la infraestructura y equipamiento de sus bibliotecas? ¿Pueden identificarse prácticas de inclusión desde el punto de vista pedagógico?

La primera información que debe esclarecerse es, por tanto, la presencia de parámetros de accesibilidad universal que las instituciones deban cumplir; seguidamente, si estos parámetros están presentes de manera prioritaria en la biblioteca por ser el espacio dispuesto de manera técnica y científica para proveer fuentes de información que apoyen el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje del sílabo. La biblioteca es, en efecto, un recurso pedagógico intrínsecamente importante en el nivel superior. En esta etapa del ciclo formativo, es previsible que las y los estudiantes se encuentren predispuestos a la investigación autónoma, es decir, sin la necesidad de mediación directiva o guiada del profesor, no solo gracias al dominio de capacidades operativas de búsqueda de información, sino, a la motivación que surge de la orientación vocacional, usualmente, proyectada a la inserción laboral.

En el caso de la UASB-E (2020b, 52), por ejemplo, este componente del perfil del estudiante universitario se concreta en la distribución de 48 horas en contacto con el docente y 144 horas de trabajo autónomo y práctico para los programas de investigación. La UASB-E desarrolla la modalidad de la clase invertida que acentúa, justamente, el trabajo autónomo del estudiante en la tarea de búsqueda, discernimiento y uso de fuentes de información.

En el plano denotativo, se entiende la pedagogía como la «capacidad para enseñar o educar» o «la actividad del pedagogo» (Real Academia Española 2020a). La matriz semántica de estas definiciones lleva al origen etimológico del término: la conducción que realiza el pedagogo sobre el estudiante gracias a una competencia; en virtud de ella, el/la pedagogo/a concreta determinadas estrategias de enseñanza. Es desde este lugar de enunciación que las fuentes de información entienden la práctica pedagógica.

Se infiere que las fuentes de información analizadas dan por sentada la siguiente idea: la función docente deriva en prácticas pedagógicas dirigidas a toda población que cumple el rol de estudiante específicamente en el nivel universitario, por ello, no es necesario introducir el término andragogía. También se deduce que tales fuentes manejan los significados atribuidos por la escuela nueva a la práctica pedagógica.

La reforma al *Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades*, difundida por el Consejo Nacional para la Igualdad de las Discapacidades (CONADIS) a través de su sitio web, define indirectamente a la discapacidad como la expresión de una deficiencia que limita el desenvolvimiento vital de la persona.

Se considera persona con discapacidad a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, en una proporción equivalente al treinta por ciento (30 %) de discapacidad, debidamente calificada por la autoridad sanitaria nacional (EC 2017).

De acuerdo con este documento legal, la persona con discapacidad posee deficiencias que restringen sus capacidades y

es una autoridad sanitaria la delegada idónea para pronunciarse en términos de diagnóstico médico sobre esta condición que, de facto, entra en alguna de las clasificaciones de las enfermedades. Si bien no es el propósito de este trabajo deconstruir el concepto de *deficiencia*, debe anotarse que, en el texto legal, el referente² de este concepto toma la forma de un cuerpo humano imperfecto, defectuoso, enfermo, anormal. El parámetro de esta representación es el referente del «cuerpo sano-bello» (Ferrante 2014, 47). El modelo social problematiza justamente el origen y los efectos de estas construcciones sociales del cuerpo y propone la necesidad de buscar conceptos nominales que devuelvan a las personas con discapacidad la dignidad intrínseca de su naturaleza humana, de su ciudadanía plena (Palacios 2020).

Este trabajo se concentra en las discapacidades físicas y sensoriales en vista de que las unidades de información analizadas acentúan sus orientaciones normativas y operativas hacia ellas. Si bien el texto legal usa el término *deficiencia*, las unidades de información no lo mencionan, hecho que puede interpretarse como la presencia en sus autores personales o corporativos de una cierta conciencia sobre el valor discriminatorio ínsito en ese término.

El *Diccionario panhispánico del español jurídico* concuerda con la definición de discapacidad antes indicada, pero enfatiza no en el efecto de la limitación en el accionar cotidiano, sino en la negación de la ciudadanía plena: «Situación de merma o carencia de alguna capacidad física, sensorial o psíquica de la persona, que limita o impide su participación plena e igualitaria

2. Puede entenderse el referente como la realidad factual, el objeto inmediatamente percibido por los sentidos; no alude a las interpretaciones, sino a los «objetos concretos», a las «experiencias concretas» (Eco 1993, 43).

en la sociedad o el ejercicio efectivo de sus derechos» (Real Academia Española 2020b).

Etimológicamente, el prefijo *dis* tiene algunos significados, entre ellos, la negación. La disconformidad sería, por ejemplo, una no conformidad o bien la carencia de conformidad. Otro significado es la dificultad para ejecutar una acción, por ejemplo, la dislexia sería la dificultad para la lectoescritura (Real Academia Española 2020a). Desde esta perspectiva etimológica inmediata conectada al texto legal, el sentido más fuerte de la discapacidad parece ser la carencia de capacidad o también la capacidad disminuida.

3. El análisis textual como método descriptivo e interpretativo

El enfoque de la presente investigación es cualitativo y su alcance, descriptivo. La metodología se centra en el análisis textual orientado a la descripción, explicación e interpretación de fuentes documentales primarias amparadas en la *Ley Orgánica de Educación Superior* (LOES). La autoría de tales fuentes corresponde, por un lado, al Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) en tanto entidad evaluadora de la educación superior y, por otro, a las dos instituciones mencionadas, las cuales cumplieron el proceso de evaluación externa dirigido por el CACES.

Tales fuentes se constituyen en unidades de información, es decir, categorías analíticas de carácter concreto a las que se interroga para obtener datos sobre el objeto de estudio (Barriga y Henríquez 2011).

En vista de que estas unidades de información son de naturaleza textual, pueden analizarse sobre la base de la siguien-

te definición: «El texto es un artificio sintáctico-semántico-pragmático cuya interpretación está prevista en su propio proyecto generativo» (Eco 1993, 93). En otras palabras, las unidades de información, para esta investigación, constituyen un conjunto de instrucciones sintácticas, semánticas y pragmáticas susceptibles de descripción, explicación e interpretación. El componente pragmático alude al contexto y las circunstancias de enunciación de tales fuentes. El contexto es el marco legal que exige cumplimiento obligatorio. La evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas realizada en 2019 y la evaluación de institutos superiores técnicos y tecnológicos realizada en 2020 constituyen la circunstancia de enunciación de la información analizada.

3.1. Modelo de evaluación de universidades y escuelas politécnicas 2019

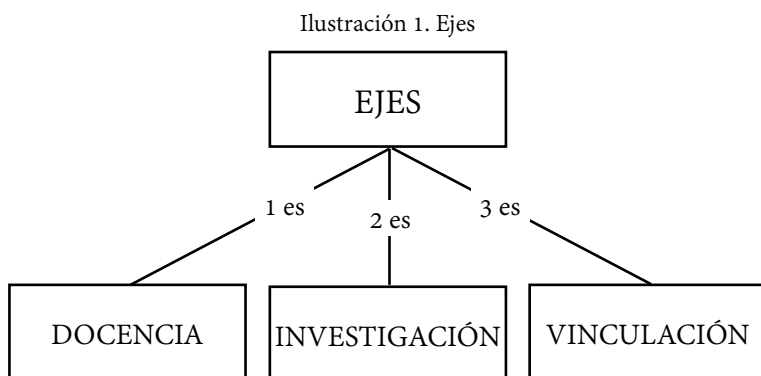
Se parte del análisis *del Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019* (MEEUEP) en vista de su carácter técnico-rector para la evaluación y acreditación de tales instituciones de educación superior en Ecuador, las cuales, desde sus propias y variadas identidades, deben responder a los parámetros de este instrumento amparado en la LOES.

Silvia Vega Ugalde, exconsejera del CACES entre febrero de 2018 y mayo de 2020 y presidenta de la Comisión Permanente de Evaluación Institucional en ese período, lidera la elaboración del MEEUEP sobre la base de un proceso participativo y consensuado.³

3. Se indica en el MEEUEP que su elaboración es fruto de la participación de más de seiscientos actores, entre autoridades y profesores del ámbito universitario (CACES 2019, 7).

A continuación, se describe sucintamente la estructura del MEEUEP de acuerdo con el alcance y los propósitos de este trabajo.

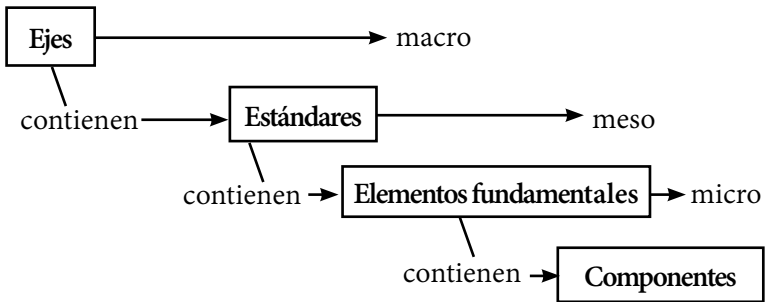
En el MEEUEP, se observa una disposición jerarquizada, no en términos de subordinación, sino de contención: lo general contiene a lo particular. En el nivel general, están los ejes que corresponden a las tres funciones intrínsecas de la universidad ecuatoriana: docencia, investigación y vinculación (ilustración 1).



Fuente: MEEUEP
Elaboración propia.

Esos tres ejes contienen estándares a los cuales el MEEUEP define como metas deseables (CACES 2019, 35). Los estándares, a su vez, contienen a los elementos fundamentales y estos, finalmente, contienen a los componentes, las partículas menores de evaluación. Podría verse a esta estructura como el ensamblaje de un nivel macro, los ejes; un nivel meso, los estándares; y un nivel micro, los elementos fundamentales y sus componentes (ilustración 2).

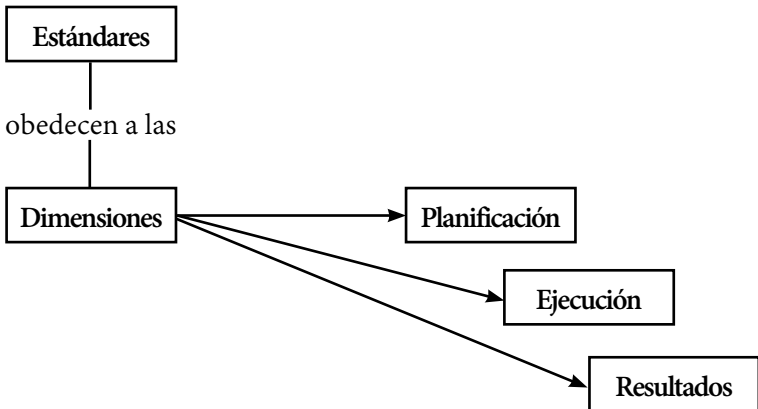
Ilustración 2. Niveles macro, meso, micro



Fuente: MEEUEP
Elaboración propia.

Los estándares se clasifican, en la mayoría de casos, de acuerdo con la lógica organizativa de la planificación, la ejecución y los resultados. El MEEUEP llama dimensiones a estos aspectos (ilustración 3).

Ilustración 3. Estándares y dimensiones



Fuente: MEEUEP
Elaboración propia.

En el MEEUEP, se menciona el término inclusión (la primera vez en el documento) en la cita textual del art. 93 de la LOES⁴. Para entender e interpretar su sentido, es importante un abordaje contextual-semántico de este artículo al cual el MEEUEP califica como la «base de la concepción de calidad» (26) que fundamenta el fin y los medios de la evaluación de las universidades. La inclusión entonces debe entenderse en el contexto del concepto de calidad apuntalado en dicho artículo.

El principio de calidad establece la búsqueda continua, autorreflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior, con la participación de todos los estamentos de las instituciones de educación superior y el Sistema de Educación Superior, basada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos (26).

En la primera línea de la cita, la LOES define la calidad como un principio cuya función preliminar es estimular la búsqueda de otro principio que concentra el sentido último y subyacente del MEEUEP: la cultura de la calidad. Es plausible una distinción entre los dos. El principio de la cultura de la calidad, tal como se plantea, puede interpretarse como la concienciación del sujeto

4. Puede consultarse la fuente primaria en la siguiente dirección: <https://vlex.ec/vid/ley-organica-educacion-superior-643461677>. En adelante, se prefiere parafrasear los contenidos relevantes de la Ley orgánica reformatoria a Ley orgánica de educación superior LOR LOES 2018 con el fin de aligerar la lectura de citas textuales fácilmente verificables en esta dirección. Se usará la sigla LOES para referirse a ley reformada en 2018 y vigente hasta la fecha.

(personal y colectivo) cuyos actos responden a su sistema de valores construidos, acogidos, asumidos y, finalmente, convertidos en carácter, es decir, en «una disposición de la persona entera que abarca lo cognitivo y lo emotivo, las creencias y los sentimientos, la razón y la pasión» (Cortina y Martínez 2001).

No se espera de las universidades y escuelas politécnicas (UEP) evidencia de calidad en un momento determinado —la coyuntura de la evaluación—, sino la evidencia de la cultura de la calidad que supone una impronta continua en el tiempo. Tal es la cualidad propia de su definición desde la etimología: efecto del cuidado continuo que el sujeto otorga al objeto para que se mantenga en el estado de perfección deseada. ¿Cuál puede ser ese estado? Justamente el de la cultura de la calidad educativa.

En este marco semántico, se menciona a la inclusión como uno de los valores que han de orientar la práctica equilibrada de las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación e innovación, y vinculación. La cita matriz —que el MEEUEP hace fructificar en la totalidad de su estructura teórica y práctica— posiciona a la inclusión como un valor de la familia de la convivencia orientada al bien común: democratización del acceso, equidad, diversidad, democracia. No es difícil inducir que esta afirmación positiva de la inclusión se opone a los anti-valores de la exclusión, segregación o discriminación.

El MEEUEP no se detiene a definir ninguno de estos valores, los cuales se extraen de la LOES; en ella se desarrollan con más detalle. Es posible entonces inferir el significado más específico que la inclusión tiene dentro de él rastreando las conexiones semánticas y pragmáticas alrededor del término.

Al seguir la lectura secuencial, el término inclusión se presenta seguidamente a la cita antes analizada como valor que junto con la equidad inspiran la tipificación cualitativa —y ya no cuantitati-

va— de los elementos fundamentales relacionados con la tutoría porque «la tutoría académica apoya a los estudiantes que pueden requerir mayor atención docente por diferentes situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje [...] cuestión que no depende necesariamente de una relación numérica» (CACES 2019, 42).

En otras palabras, el MEEUEP expresa que la calidad de la tutoría debe evaluarse cualitativamente, pues los principios de inclusión y equidad rebasan el límite de una fórmula matemática que, en modelos anteriores, establecía la regla de un cierto número ideal de profesores para el acompañamiento de un cierto número de estudiantes.

Se advierte que el valor de la inclusión identifica niveles diferentes de necesidad de atención de los estudiantes, no precisamente en relación con la discapacidad, porque, efectivamente, el MEEUEP no contempla en sus veinte estándares de acreditación esta específica condición en el ámbito propiamente pedagógico, sino en relación con el amplio espectro de situaciones particulares del proceso enseñanza-aprendizaje (42), una de las cuales bien podría ser la discapacidad, mientras no existan otros elementos fundamentales que la aborden específicamente.

El elemento fundamental de la dimensión de ejecución sobre tutoría —el cual se encuentra contenido en el estándar 6: ejecución de los procesos del estudiantado— evalúa los siguientes componentes: «6.2 Los procesos de tutoría académica permanente y específica para titulación son ejecutados por el profesorado, que cuenta con asignación horaria, espacios y recursos requeridos, y la titulación del estudiantado se ejecuta con el cumplimiento de normas éticas» (42).

La evaluación de los resultados de este elemento fundamental está contenida en el estándar 7, el cual se concentra en la medición cuantitativa de la titulación del estudiantado en el

plazo establecido. La calidad de la tutoría habrá de evidenciarse, finalmente, en la tasa de titulación oportuna.

El valor de la inclusión junto con los valores antes mencionados orientan, además, la formulación de elementos fundamentales —contenidos dentro del estándar 20 sobre igualdad de oportunidades— que evalúan: a) las medidas tomadas por las universidades para evitar discriminación relativa a la identidad o a la situación socioeconómica, b) la aplicación del principio de paridad y alternancia de género en la elección de autoridades académicas, c) la equidad de género en la designación de autoridades académicas y administrativas, d) la participación de grupos históricamente excluidos (111).

El art. 71 de la LOES es el referente legal explícito del estándar 20; plantea el valor/principio de la igualdad de oportunidades que debe formalizarse en garantías de no discriminación debido a condiciones de etnia y cultura las cuales se asumen, en el contexto local, dentro de la denominación de grupos históricamente excluidos. Se agregan, entre otras, la condición de género, socioeconómica y, de manera explícita, la condición de discapacidad.

El estándar 20 del MEEUEP se concentra en los actores del sistema educativo que puedan ser discriminados por su género, etnia, cultura, condición socioeconómica y no contempla en este estándar el componente de la discapacidad.

La LOES solo menciona la discapacidad; no se detiene a darle contenidos ni desarrolla orientaciones pragmáticas como lo hace para los demás casos —podría afirmarse— de mayor recorrido crítico en el tema de la inclusión social. El MEEUEP replica la misma orientación.

El valor de la inclusión junto con el de equidad orientan la formulación del estándar 19 sobre bienestar estudiantil —está incluido en el eje transversal de Condiciones Institucionales—,

el cual evalúa condiciones inmateriales reconocidas socialmente como prioridades de la salud integral de las y los jóvenes: orientación vocacional, atención médica, prevención del consumo de drogas. Se agregan otras condiciones conectadas con la dimensión social de la inclusión: la prevención de la discriminación y de todo tipo de violencia; al respecto, se incluye el acoso sexual y el *bullying*, término inglés no presente en el instrumento legal, pero sí en léxico cotidiano del ámbito educativo.

El elemento fundamental 19.3 incluido en este estándar menciona de manera explícita el componente de «accesibilidad universal» (109). Para la visita de verificación técnica, el CACES elaboró fichas equivalentes a listas de cotejo cuyos criterios relativos a este componente específico se ampararon en la normativa técnica INEN referente a la accesibilidad al medio físico.⁵

Esta normativa define la accesibilidad como la «cualidad del entorno construido, edificaciones o parte de ellas que permite a todas las personas el acceso y uso en igualdad de condiciones con seguridad y autonomía» (INEN 2016, 1). El acceso comprende, según la norma, la aproximación, entrada y evacuación del entorno construido y su uso en condiciones de higiene, seguridad y confort. Este concepto de accesibilidad no define una frontera entre personas *normales* y personas con discapacidad; al contrario, cancela esta perspectiva al plantear la igualdad de condiciones para todas las personas.

5. Estas fichas se encuentran en la Guía de apoyo del par evaluador publicada por el CACES para el uso específico de los pares evaluadores del proceso de evaluación de universidades y escuelas politécnicas 2019. Las fichas se socializaron a las universidades y se estableció un proceso consensuado de aprobación; se encuentran disponibles también en la siguiente dirección: https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/1.-Fichas_registro_visita_verificacio%CC%81n_te%CC%81cnica.pdf

Sobre la base de esta perspectiva, el elemento 19.3 prevé que las universidades ofrezcan al estudiantado «espacios físicos polifuncionales de accesibilidad universal destinados para el desarrollo de actividades culturales, deportivas, sociales y recreativas» (CACES 2019, 109). En el estándar 19, quedaría pendiente la incorporación de un componente que permita la evaluación del literal g) de la LOES: «Generar proyectos y programas para atender las necesidades educativas de la población que así lo requiera, como es el caso de personas con discapacidad» (EC 2018).

El estándar 16 sobre infraestructura y equipamiento informático menciona explícitamente la atención de las «necesidades de personas con discapacidad» (CACES 2019, 103). La ficha 1 sobre infraestructura, elaborada justamente para la verificación de los elementos fundamentales de este estándar, especifica mediciones y condiciones normalizadas de accesibilidad universal. Se observan los siguientes componentes: estacionamientos, rampas, pasamanos, puertas, ascensores, bandas podotáctiles, corredores, vías de circulación, señalización, baños específicos para personas con discapacidad físico-motora, pupitres para zurdos.

En la evaluación de las universidades realizada en 2019, se estableció la obligatoriedad de cumplimiento de las condiciones de accesibilidad universal en edificaciones construidas a partir de 2010, año desde el cual rige la norma antes mencionada. Para las edificaciones anteriores, se hicieron observaciones en cada caso con el fin de señalar la ejecución o no de adaptaciones.

El estándar 17 sobre bibliotecas contiene el elemento fundamental 17.2 que evalúa la disponibilidad de «recursos bibliográficos en formatos de accesibilidad universal» (105). En la nota al pie del documento, se aclara que esta condición se refiere a la facilidad de uso de las personas con discapacidad. En concor-

dancia con este parámetro, la ficha 2 verifica, específicamente, la presencia de audiolibros, el servicio de transformación de bibliografía en formatos accesibles, la disponibilidad de computadores con software que permita la lectura de documentos en pantalla. Se trata de recursos específicos para personas con discapacidad visual y auditiva.

El elemento fundamental 17.4 evalúa condiciones de accesibilidad universal relacionadas con el ambiente para el estudio. Se observa la disponibilidad de estaciones de trabajo para personas con movilidad restringida, es decir, con discapacidad físico-motora y la presencia de señalización visual como rotulación informativa, direccional o táctil, es decir, en relieve o en braille.

Se establecen también estándares sobre ancho de pasillos internos y puertas para personas con movilidad restringida. Se indican parámetros para ascensores, entre ellos, la presencia de espejo interior, botoneras con información en sistema braille, piso antideslizante, entre otros. Es evidente la consistencia entre la meta deseable y el diseño del instrumento de recolección de datos verificables mediante observación directa.

3.2. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E)

Seguidamente, se analizan las unidades de información de la UASB-E. Uno de los objetivos específicos del *Modelo de Autoevaluación Institucional* de esta universidad es el siguiente: «Procurar espacios de reflexión y proveer información para que la UASB reconozca, comprenda y reajuste por sí misma los procesos y los resultados de su actividad académica» (UASB 2020b, 4). En otras palabras, la Universidad asume la respon-

sabilidad de diagnosticar su propio estado y ejecutar acciones autocorrectivas, actitud que, enunciativamente, habla de una cultura de mejora continua.

En su modelo de autoevaluación, el concepto de calidad se identifica con el aseguramiento de «los niveles de excelencia que la Universidad se ha planteado en la perspectiva de incidir positivamente en la educación de posgrado de Ecuador y en el proceso de integración académica de la subregión andina» (3). A la par de esta declaración a favor del valor de la excelencia, la institución pretende responder a «los parámetros establecidos por los organismos estatales [de Ecuador] de acuerdo con la especificidad de la UASB-E» (4). Se entiende entonces que la UASB-E —entidad pública e internacional—, al mismo tiempo que se propone la coherencia con su propio modelo institucional y de autoevaluación, se ajusta al MEEUEP.

El modelo de autoevaluación usa el enunciado ejes transversales para referirse a las «políticas generales que orientan el contenido de su oferta académica [...] y que se constituyen en principios institucionales rectores del accionar de los integrantes de la comunidad universitaria» (UASB 2019a, 8). Uno de los tres ejes (principios) es explícitamente la «inclusión y equidad, articulado por aspectos de apertura a la diversidad, interculturalidad y sensibilidad en aspectos de género, discapacidad y enfoque de derechos humanos» (8).

Asimismo, es posible encontrar una similitud tanto estructural cuanto semántica entre los elementos fundamentales del MEEUEP y los estándares del modelo de la UASB-E. Al igual que el MEEUEP, el modelo de la UASB-E asume las tres funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación. Dentro de la función docencia, el estándar 4.3 del modelo evalúa la admisión y permanencia de estudiantes con discapacidad física

académicamente cualificados (15). En la UASB-E, de hecho, se han graduado estudiantes con discapacidad visual.⁶

No se observa una definición explícita de esta cualidad, pero es posible darle contenido a partir de los objetivos, autodefiniciones y proyecciones declaradas en el modelo educativo. La UASB-E afirma ser una de las universidades públicas e internacionales más destacadas de Sudamérica; sostiene que produce y difunde de forma crítica e innovadora saberes y conocimientos científicos del más alto nivel para lo cual forma académicos y profesionales de excelencia en áreas cognoscitivas y tecnológicas; estas generan, respectivamente, programas de investigación y programas de profesionalización.

No es posible ubicar en el sitio web de la UASB-E los parámetros que definan la cualificación académica del perfil de entrada de los potenciales admitidos. Está claro, según las declaraciones anteriores, que este perfil debe responder a la expectativa de la excelencia y el alto nivel académico, cualidades tampoco definidas en este documento. De acuerdo con el MEEUEP, el concepto de excelencia queda excluido de la política de evaluación del CACES porque incorpora una actitud comparativa entre universidades que suele resolverse en la lógica: para que haya un excelente, los otros deben estar en niveles inferiores, mientras que el ideal deseado es la calidad del sistema universitario en su conjunto (CACES 2019, 26).

Sobre el sustento del análisis textual, puede inferirse que los requisitos de aplicación para el proceso de admisión de la

6. En 2018, observé de manera directa este hecho. En el acápite «Servicio de referencia para personas con discapacidades» publicado en la Guía del estudiante, se evidencia la imagen de una persona con discapacidad visual.

UASB-E son una primera expresión del parámetro de excelencia: títulos académicos, experiencia docente, experiencia en investigación, publicaciones, trabajos escritos inéditos, manejo de idiomas, entre otros (UASB 2021b, 1). En el documento de admisión, no se menciona ni la inclusión ni la discapacidad. Puede concluirse que los requisitos se aplican a todo postulante por igual. Sería útil para esta investigación saber de qué manera las y los postulantes con discapacidad visual y auditiva acceden al instructivo y lo cumplimentan, saber si el Comité de Admisiones utiliza escalas de valoración diferenciadas, si las personas con discapacidad pueden aplicar a los programas de investigación o a los profesionalizantes indistintamente, cuáles han sido los puntajes o cualificaciones respecto de cada uno de los requisitos solicitados.

En el caso de que la UASB-E tenga registros específicos sobre estudiantes con discapacidades, sería útil para esta investigación contar con los siguientes datos cuantitativos y cualitativos con los cuales, seguidamente, puedan establecerse metas deseables para la evaluación: número de estudiantes con discapacidades que completaron el proceso de admisión y que se graduaron en el período regular, tipos y grados de discapacidades, tipos de programas en los que participaron, nombres de los programas, puntajes y/o cualificaciones obtenidos en las asignaturas y en el examen, proyecto o tesis elaborados como requisito final de titulación, publicaciones de estos trabajos, consecuencias de la titulación en la inserción o ascenso laboral, percepciones y expectativas de los estudiantes con discapacidad sobre la práctica de los principios de igualdad de oportunidades, inclusión, equidad y sobre las garantías de no discriminación implementadas, percepciones sobre las formas de concebir y expresar tales principios/valores de los diversos actores de la comunidad universitaria.

En el elemento fundamental 5.1 del MEEUEP, se menciona el principio de igualdad de oportunidades en la admisión de estudiantes. La UASB-E tiene la cualificación de cumplimiento satisfactorio en este elemento fundamental (Pessina 2020, 6). No se cuenta con datos del comité de evaluación sobre la consideración específica de estudiantes con discapacidad.

El estándar 20 del MEEUEP, centrado en igualdad de oportunidades, evalúa la garantía de no discriminación a causa de identidad (puede entenderse cultural y étnica), condición socioeconómica, pertenencia a grupos históricamente excluidos, condición de género. Queda claro que las personas con discapacidad no comparten, enunciativamente, el espacio de las personas susceptibles de discriminación a las cuales deba aplicarse el principio de igualdad de oportunidades.

El art. 4 de la LOES indica que el derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos. Al mencionar, seguidamente, comunidades, pueblos y nacionalidades, el artículo orienta el significado de la igualdad de oportunidades hacia la inclusión de uno de los grupos históricamente excluidos: los indígenas.

La denominación de grupos históricamente excluidos no aparece en la *Constitución* de 2008, pero sí en la LOES, aunque no se la defina, es decir, no se dice explícitamente cuáles son estos grupos. El saber ampliamente compartido así como las orientaciones semánticas de los textos indican que la igualdad de oportunidades se aplica a la identidad étnica desde la cual, se asume que la población mestiza debe incluir en su espacio de formación universitaria a la población indígena y, aunque no se la mencione, a la población afrodescendiente. El principio de igualdad de oportunidades, definitivamente, no se extiende semánticamente a las personas con discapacidad.

El modelo educativo de la UASB-E asume la igualdad de oportunidades entre sus principios y le da contenido al mencionar procesos democráticos, interculturales e incluyentes (UASB 2020b, 13). En definitiva, el análisis textual muestra que, en el marco de los documentos normativos, existe un recorrido más amplio en las desigualdades socioeconómicas, étnicas, culturales y de género que en aquellas relacionadas con las discapacidades.

El estándar 16.1 del modelo educativo evalúa la presencia de facilidades infraestructurales, no solo para la comunidad universitaria en su conjunto, sino explícitamente «para estudiantes discapacitados» (UASB 2019a, 21). En consecuencia con este principio, el Centro de Información y Biblioteca (CIB) de la UASB-E, según consta en la *Guía del estudiante*, ofrece un «servicio especial de referencia para estudiantes con discapacidades» (UASB 2020a, 2) que consiste tanto en la disponibilidad de personal especializado que habla lenguaje de señas, cuanto en la presencia de condiciones de accesibilidad para personas con discapacidad físico-motora, visual y auditiva. Con el fin de atender sus necesidades, el CIB posee dispositivos digitales de asistencia personal (PDA, por sus siglas en inglés), recursos tiflotecnológicos⁷ como lectores de pantalla o bibliografía en formatos accesibles (2).

La *Guía* afirma lo siguiente: «A través de este servicio, los estudiantes que tengan condiciones de discapacidad pueden solicitar el acompañamiento del personal especializado del CIB para sus actividades académicas» (2). Sería útil para esta investigación saber qué prácticas pedagógicas usa el personal para este acompañamiento específicamente académico. Podría inferirse que el CIB desarrolla un servicio de referencia inclusivo.

7. Término de raíz griega que alude a la ceguera.

Por otro lado, en el informe de evaluación, no consta información de verificación sobre estos aspectos de accesibilidad universal. El formulario de solicitud de información dirigido a las/los coordinadores de programas no contiene especificaciones sobre bibliografía en formatos accesibles (UASB 2021a). La norma de préstamos y servicios afines del CIB no contiene indicaciones sobre atención a personas con discapacidad (UASB 2019b). Puede inferirse que la unidad de información más actualizada de la UASB-E es la *Guía del estudiante* y que, probablemente, el personal docente no se encuentra en contacto directo con las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad. Es posible que se delegue al CIB la función del acompañamiento pedagógico de los estudiantes con discapacidad sobre la base del principio de la autonomía en la construcción del propio aprendizaje. Tal principio, como se menciona antes, es un supuesto de esta investigación.

En caso de que el CIB llevara registros específicos sobre usuarios con discapacidad, sería útil para esta investigación contar con los siguientes datos cuantitativos y cualitativos que puedan contribuir a generar metas deseables para la evaluación: número de estudiantes con discapacidad que usan cada uno de los servicios especializados y los equipos de accesibilidad universal; tipo y grado de discapacidades de los usuarios de los servicios especializados y los equipos de accesibilidad universal; percepciones de su utilidad para el seguimiento del sílabo y el trabajo de titulación.

Otra unidad de información que debe analizarse es el *Modelo educativo institucional de la UASB*. En principio, el marco axiológico que identifica a la Universidad, dentro del cual se encuentra el principio de igualdad de oportunidades articulado explícitamente a la interculturalidad, responde a la relevancia histórica y proyectiva de la integración andina bajo la orientación legal y política de la Comunidad Andina (CAN).

Este documento no menciona el valor de la inclusión ni la cualidad de discapacidad en el macro, meso ni microcurrículo, componentes fundamentales de su estructura. En el nivel microcurricular, el modelo educativo se concreta en la estructuración de la asignatura particularizada, a su vez, contenida en la malla curricular de un programa. En este nivel, el modelo educativo destaca el principio de la libertad de cátedra; bajo su amparo —que privilegia la perspectiva centrada en el docente—, la estructura del sílabo contiene pilares normalizados como objetivos, contenidos o proceso docente. Este último componente puede identificarse con la metodología, la cual, en este esquema, significa cómo el profesor enseñará la asignatura.

Indica el modelo educativo que la libertad de cátedra puede ejercerse dentro de parámetros generales que explican cómo diseñar los sílabos. En este estudio, interesa el componente pedagógico sobre: a) el contacto con el docente y b) el desarrollo de otras actividades. En el primer caso, se plantea el trabajo personal y colaborativo en el aula y, en el segundo caso, se indican formas de aprendizaje en general y, en particular, aquellas de aprendizaje autónomo y práctico.

Para los propósitos de esta investigación, en caso de que las/los profesores ejecuten prácticas pedagógicas de inclusión de discapacidades, sería útil contar con unidades de información que proporcionen datos sobre los siguientes criterios:

- Manejo de lenguaje de señas.
- Trabajo colaborativo con intérpretes.
- Adaptaciones del sílabo previstas y también consensuadas con los estudiantes con discapacidad de manera personal.

- Manejo del equilibrio entre las competencias personales y los objetivos de aprendizaje planteados en el sílabo (Díez et al. 2011, 133).
- Materiales de apoyo adaptados para las discapacidades visuales y auditivas.
- Diseños de trabajos colaborativos inclusivos.

Por otro lado, según el análisis de las unidades de información disponibles, debe asumirse que, en principio, la inclusión se orienta a los estudiantes con discapacidad y no a profesores ni personal administrativo o directivo, hecho que responde a los artículos específicos de la LOES, al MEEUEP y al mismo modelo de autoevaluación de la UASB-E. Se deduce también que las y los estudiantes con discapacidad y, al mismo tiempo, cualificados de acuerdo con el principio de la excelencia académica, pueden responder en iguales condiciones de autonomía a los indicadores de excelencia que, en coherencia con el modelo, cada programa debe plantear, dado que cuentan con infraestructura y equipamiento tecnológico de accesibilidad universal en todo el campus, en particular, en el CIB, espacio en el que se resuelve la consulta, lectura/audición, selección, descarga, préstamo, reprografía y otras acciones de uso de fuentes de información útiles para responder a los objetivos del sílabo.

El informe de evaluación externa con fines de acreditación elaborado por el Comité de Pares Evaluadores asignado a esta universidad —coordinado por María Magdalena Pessina Intriago y aprobado por el CACES— califica con la escala de cumplimiento satisfactorio —la más alta— cada uno de los elementos fundamentales del estándar 16 referido a infraestructura (Pessina 2020, 34). Conforme a la lógica del proceso evaluativo, esta calificación se apoya en la ficha 1 cumplimentada por el equipo técnico del

CACES, el cual observó de manera directa durante la visita de verificación técnica la disponibilidad de infraestructura de accesibilidad universal y su correspondencia con los parámetros normativos antes mencionados. El mismo análisis cabe para la calificación de cumplimiento satisfactorio aplicada por el Comité a cada uno de los elementos fundamentales del estándar 17 referido a bibliotecas.

En definitiva, sobre la base del análisis de las fuentes documentales primarias, la UASB-E ofrece condiciones infraestructurales de accesibilidad universal para que estudiantes con discapacidad físico-motora, auditiva y visual cualificados académicamente puedan responder de manera autónoma a las exigencias del sílabo, el cual concreta el nivel microcurricular del modelo educativo antes explicado.

3.3. Modelo de evaluación institucional para los institutos superiores técnicos y tecnológicos en proceso de acreditación 2020

El *Modelo de evaluación institucional para los institutos superiores técnicos y tecnológicos en proceso de acreditación 2020* (M-ISTT) no desarrolla el concepto de calidad que fundamenta la construcción de su estructura evaluativa; sin embargo, afirma que «cada modelo de evaluación de la calidad de la educación superior tiene como referente el concepto de calidad que sobre ella tiene el ente evaluador» (CACES 2020, 5). Debe entenderse, entonces, que este instrumento de evaluación da por supuesta su adscripción al concepto de calidad desarrollado en la LOES antes ya analizado.

El M-ISTT menciona que, entre los cambios significativos introducidos por él en relación con el modelo anterior aplicado

en 2014-2016, se encuentra el «giro hacia el enfoque cualitativo, como vía para tener una visión más integral y contextualizada del desempeño institucional» (4). Este giro responde, según los antecedentes mencionados, a la consideración de sugerencias de los actores evaluados con quienes se trabajó colaborativamente para construir este instrumento. Es posible pensar que, gracias a esta predisposición a la construcción de consensos —mencionada también en el MEEUP— entre el ente evaluador y los actores evaluados, las instituciones puedan entonces impulsar desde su propia experiencia la construcción de criterios de evaluación válidos y acertados sobre inclusión pedagógica de discapacidades en el marco de los procesos de evaluación.

La estructura del M-ISTT contiene seis criterios dentro de los cuales se encuentran subcriterios; estos, a su vez, contienen indicadores. Los indicadores se presentan como términos nominales sintéticos, por ejemplo: acción afirmativa, equidad de género, rendición de cuentas. En esta estructura jerarquizada, debajo del indicador, se explicita el estándar cualitativo concebido como «el estado deseado en la actividad, proceso u objeto evaluado» (11). El estándar entonces define el contexto y contenido del indicador. Asimismo, con lógica parecida a la estructura del MEEUEP, los elementos fundamentales, a más de detallar el contenido del estándar «tienen una interrelación inherente entre sí, y colectivamente constituyen el cumplimiento del estándar» (12).

El término inclusión en el sentido de valor/principio antes ya explicado no aparece en el M-ISTT; tampoco se mencionan otros valores orientadores de los criterios tales como democracia, equidad, diversidad, democratización del acceso que, en cambio, sí están presentes en el marco conceptual del MEEUEP y los estándares y elementos fundamentales que apelan a ellos.

El M-ISTT emplea el enunciado *personas en condición de vulnerabilidad* en el subcriterio 1.2 sobre gestión social. Dentro de este, se encuentra el indicador sobre acción afirmativa y el estándar que lo define evalúa la formulación y aplicación de políticas y procedimientos «que no solamente evitan la discriminación, sino que apoyan efectivamente el ingreso y permanencia en la institución de personas en condición de vulnerabilidad» (21). La acción afirmativa, semánticamente, apela al acto visible del resarcimiento. En algunos textos normativos de las UEP, se la define como trato preferencial.

Desde la perspectiva jurídica, la acción afirmativa es el «conjunto de medidas que adopta el Estado a fin de promover la igualdad real a favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad» (Real Academia Española 2020b) sin perjudicar a otras personas. El M-ISTT incluye a las personas con discapacidad dentro de la categoría de la vulnerabilidad.

El criterio 5 sobre recursos e infraestructura contiene el indicador 5.2.4 sobre condiciones básicas de bienestar. El estándar de este indicador evalúa las «condiciones básicas de bienestar que permiten la adecuada movilidad de las personas con discapacidad» (CACES 2020, 68). En la explicación detallada de este estándar, se especifican aspectos de accesibilidad relacionados con el desplazamiento físico y el uso de las instalaciones para personas con discapacidad física y sensorial.

El indicador evalúa las facilidades físicas implementadas en la institución, para posibilitar el acceso a personas con discapacidad física o sensorial. Se verifica si las personas con discapacidad pueden acceder a la institución mediante rampas o ascensores, tienen una adecuada movilidad por la misma y hacen uso de las aulas, talleres y laboratorios, baterías sanitarias acondicionadas,

biblioteca, oficinas, etc., con la señalética e indicadores adecuados; además, existen parqueaderos exclusivos para tales personas. (68)

En el texto del M-ISTT, no se encuentran referencias a instrumentos de toma de datos *in situ* con fines de verificación de las condiciones de accesibilidad universal. En uno de los informes de la evaluación realizada en 2014, se observan estándares normalizados, por ejemplo: ancho de 0,90 metros y pendiente de 12,50 grados desde la base para rampas, inscripción de círculo de 1,50 metros de diámetro en el baño, entre otros (74). En algunos de los informes de la evaluación realizada en 2020, no se observan tales estándares (14). Sí se constatan, en cambio, observaciones generales (no apoyadas en estándares) que confirman o no posibilidad de movilización de personas con discapacidad física.

El estándar del indicador 5.1.1 sobre bibliotecas evalúa la disponibilidad de «una biblioteca acorde con la oferta académica, así como con instalaciones, recursos, personal y un sistema informático específico que permita su gestión» (62). No se especifican criterios de accesibilidad universal que faciliten el uso de sus servicios. Al no tener acceso a las fichas que se mencionan en los informes de evaluación, no es posible analizar más información sobre este recurso indispensable para el aprendizaje autónomo.

El estándar que explica el contenido del indicador 6.1.1 sobre acompañamiento a estudiantes no contempla una especificidad sobre discapacidades; por lo tanto, debe entenderse que no se pide a los ISTT un tratamiento inclusivo para estudiantes con ellas. El estándar evalúa el proceso diseñado y ejecutado para contribuir, desde el ingreso del estudiante, a su «motivación para lograr un adecuado rendimiento académico, desarrollo integral y su permanencia en la institución hasta la culminación de sus

estudios» (76). En varios de los estándares y elementos fundamentales, el adjetivo adecuado merma el contenido técnico y científico del objeto por evaluar; concretamente, en este caso, no es posible determinar plausiblemente qué cualidades debe tener el rendimiento académico esperado.

Entre los elementos fundamentales de este estándar se menciona la evaluación del «diseño y aplicación de estrategias para ejecutar el proceso de acompañamiento académico y pedagógico de los estudiantes» (78) a partir de la identificación de aptitudes, condición socioeconómica, historial académico, intereses vocacionales, conocimientos previos (78). No se mencionan condiciones de discapacidad, por lo tanto, desde el análisis textual, queda claro que no se pide a los ISTT prácticas pedagógicas inclusivas como criterio de acreditación.

3.4. Instituto Superior Tecnológico Pichincha

En el Acta No. SO-10-CACES-2021, en la cual el CACES se pronuncia sobre la acreditación de los ISTT, no se evidencia la presencia del Instituto Superior Tecnológico Pichincha. En consecuencia, tampoco se evidencia un informe de evaluación de esta entidad en la gaceta oficial del ente evaluador. El documento denominado RESOLUCIÓN No. 495-CEAACES-SE-12-2016, de la misma entidad (con su denominación anterior a la LOES 2018) ubica a este instituto en la categoría *En proceso de acreditación condicionado*. Dentro del alcance de esta investigación, interesa indagar los aportes actuales de este instituto en cuanto a la inclusión de discapacidades.

Según Evelyn Cadena (2019, 57), coordinadora de investigación del Instituto, esta entidad es la pionera en recibir a un

grupo extenso de estudiantes con discapacidad auditiva (la autora utiliza el término estudiantes sordos e hipoacústicos) constituido por diez mujeres y doce hombres, los cuales concluyeron —se entiende, en el tiempo regular— la Tecnología Superior en Administración de Empresas.

Las prácticas pedagógicas de inclusión de esta discapacidad específica implementadas con éxito —después de un proceso de ensayo-error en vista de la novedad de esta experiencia para las y los profesores— pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- Asesoramiento de un especialista de alto nivel para orientaciones pedagógicas preliminares.
- Incorporación de un intérprete del lenguaje de señas.
- Capacitación al intérprete de señas sobre los conceptos propios de las asignaturas.
- Unificación semántica de modismos regionales del lenguaje de señas.
- Elaboración de un glosario de términos técnicos de cada asignatura entregado al intérprete y a los estudiantes con anterioridad al inicio del módulo.
- Uso de tabletas y teléfonos móviles para la búsqueda de definiciones de conceptos clave de las asignaturas en el lenguaje de señas.
- Presentaciones con elementos visuales subtítulos.
- Evaluaciones breves, concisas y prácticas desarrolladas en la misma clase.
- Juego de roles dirigidos a identificar la factibilidad de emprendimientos.
- Capacitación permanente a los profesores sobre el trabajo con esta población desde el punto de vista de la sensibilización y de las prácticas pedagógicas.

- Inserción de los estudiantes con discapacidad en la misma aula de los estudiantes sin discapacidad para fortalecer la inclusión como valor.
- Selección de videos y tutoriales comprensibles.
- Adaptación del currículo para volverlo más objetivo y práctico y, al mismo tiempo, para que estimule procesos de pensamiento.
- Permitir a los estudiantes con discapacidad seleccionar los objetivos de aprendizaje que respondan a sus intereses laborales.

En cuanto a la biblioteca, al dar clic en un enlace, el sitio web muestra un tutorial en el que se indica que la información del repositorio digital es libre de plagio. En realidad, no se trata de una biblioteca organizada con las normas técnicas internacionales (sistema de clasificación estandarizado, reglas de catalogación, lenguaje controlado de indización, entre otras), sino, justamente, de un repositorio cuyos puntos de acceso son el nombre de la carrera, autores y títulos. En el ejemplo de la búsqueda, se observa un documento que corresponde a un trabajo de titulación del Instituto. El otro enlace incluido en el título Biblioteca indica Enciclopedia Británica.

No se observan imágenes de una biblioteca en cuanto local o sala que guarda, custodia, conserva libros, publicaciones periódicas u otros documentos organizados según sistemas preestablecidos y destinados a servir al público (Martínez de Sousa 1993, 90), en este caso, constituido por los usuarios de la comunidad educativa. Puede afirmarse que el componente de biblioteca no está considerado como un recurso pedagógico de autoaprendizaje para el desarrollo del sílabo. Tampoco se observan adaptaciones al repositorio para personas con discapacidad auditiva.

En definitiva, el Instituto aún no cuenta con la fortaleza pedagógica del recurso de la biblioteca para el aprendizaje autónomo, pero puede concebirla e implementarla a partir de su experiencia exitosa en el aula de las prácticas pedagógicas inclusivas.

4. Conclusiones y recomendaciones

En función de la intención comunicativa (centrada en la normatividad) de las unidades de información analizadas, el término inclusión adquiere sentido (o se entiende) a partir de las relaciones que establece con otros términos en los planos sintáctico, semántico y pragmático. En el caso del MEEUEP, el sentido primordial del término es el de un principio/valor que, de la mano con la equidad, contribuye a generar convivencia. El sentido de la convivencia se encuentra subsumido por la democracia como sistema normativo de relaciones ciudadanas.

Es posible atribuir a esta escasez de definición semántica y pragmática de la inclusión el hecho de que los parámetros sobre la discapacidad no encuentren un lugar específico de enunciación axiológica, es decir, no encuentren fundamento directo en la inclusión ni en la igualdad de oportunidades; tampoco están directamente insertos bajo la prevención de discriminación. Es evidente el lugar secundario, en términos axiológicos, de las discapacidades respecto de las condiciones de inequidad social de mayor recorrido histórico.

Es fundamental, en el MEEUEP, el potencial axiológico del término cultura de la calidad. Este se posiciona como paradigma que compromete éticamente a los actores del sistema de educación superior a integrar fines, medios y productos en el accionar

cotidiano. Desde esta perspectiva, la inclusión está convocada no para mostrarse en forma de evidencia en la coyuntura de la evaluación, sino para constituirse en un estilo de vida, es decir, en una cultura. Este potencial axiológico de la cultura de la calidad como corazón del sistema de educación superior es ya un fundamento válido que, de potenciarse operativamente, puede contribuir a completar los actuales parámetros de evaluación centrados en la accesibilidad universal al medio físico con parámetros específicos de pedagogía inclusiva. Como se analizó, es la deuda pendiente del MEEUEP respecto al literal g) de la LOES, el cual solicita programas que atiendan las necesidades educativas de las personas con discapacidades.

El MEEUEP despliega parámetros de accesibilidad universal sólidamente detallados en las fichas de recolección de datos, los cuales llegan incluso a los servicios y equipamiento tecnológico de la biblioteca. El objetivo implícito de los parámetros es garantizar a los estudiantes con discapacidad el uso autónomo de este recurso de autoformación académica. El siguiente paso sería construir parámetros sobre prácticas pedagógicas inclusivas.

Las unidades de información generadas por la UASB-E y el informe de evaluación del CACES evidencian que la biblioteca ofrece accesibilidad universal física y tecnológica y también un servicio inclusivo de referencia operado por personal que maneja el lenguaje de señas. Este recurso académico, al parecer, pretende fortalecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes con discapacidad física, visual y auditiva.

El principio/valor de la excelencia (este subsume la marca identitaria de la construcción de la comunidad andina) que inspira el diseño y ejecución del macro, meso y microcurrículo se aplica a todos los estudiantes; a aquellos con discapacidad se les exige la competencia académica que responda a este valor. No se

cuenta con evidencia de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula. Por ello, quedan planteadas las preguntas que las unidades de información documentales no alcanzan a responder.

En el caso del M-ISTT, la ausencia declarativa del término inclusión (a más de la reserva en definir el concepto de calidad) contrae la posibilidad de identificar el sentido de este objeto de estudio. La única pista semántica es su posicionamiento en el marco de la condición de vulnerabilidad. En el plano normativo, el M-ISTT enuncia el término discapacidad exclusivamente para formular parámetros de accesibilidad universal en el entorno físico. La dimensión operativa de la inclusión se resuelve en una acción afirmativa (una muestra de resarcimiento) verificable específicamente en la infraestructura.

De las unidades informativas sobre el Instituto Superior Tecnológico Pichincha debe destacarse el artículo de revista que despliega las prácticas pedagógicas inclusivas puestas en marcha para un grupo de veintidós estudiantes con discapacidad auditiva. Es importante apuntar que estas no surgen de la planificación curricular, sino del mismo proceso experimental en marcha. Se trata de una respuesta inmediata a la necesidad social que, finalmente, se consolida como una guía de acciones lógicas para adaptar un sílabo a personas con discapacidad auditiva. El M-ISTT puede nutrirse de los parámetros normativos desplegados en el MEEUEP para la accesibilidad universal al medio físico y para el uso autónomo de la biblioteca por las personas con discapacidad.

En síntesis, el ente evaluador y los sujetos evaluados tienen que incluir en su agenda de diálogo la definición axiológica de la inclusión conectada pragmáticamente con las necesidades educativas específicas no solo de las personas con discapacidad, sino de todos los actores educativos que interactúan con ellas. La cultura de la calidad educativa, que ya constituye una puerta

abierta para la integración de pensamientos, sentimientos y acciones individuales y colectivas, es y debe seguir siendo el terreno común de diálogo para afinar las calibraciones operativas de la pedagogía inclusiva.

5. Referencias

- Barriga, Omar, y Guillermo Henríquez. 2011. «La relación unidad de análisis-unidad de observación-unidad de información: Una ampliación de la noción de la matriz de datos propuesta por Samaja». *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* 1 (1): 61-9.
- CACES. 2019. *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019*. Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES).
- CACES. 2020. *Modelo de evaluación institucional para los institutos superiores técnicos y tecnológicos en proceso de acreditación 2020*. Quito: CACES. <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/2020/03/MODELO-DE-EVALUACIÓN-INSTITUCIONAL-PARA-LOS-INSTITUTOS-SUPERIORES-TÉCNICOS-Y-TECNOLÓGICOS-2020.pdf>.
- Cadena Quelal, Evelyn. 2019. «Inclusión académica de estudiantes discapacitados en el Instituto Superior Tecnológico Honorable Consejo Provincial de Pichincha». *Caminos de Investigación* 1 (1): 53-9. <https://caminosdeinvestigacion.tecnologicopichincha.edu.ec/inclusion-academica-de-estudiantes-discapacitados-en-el-instituto-superior-tecnologico-honorable-consejo-provincial-de-pichincha%25E2%2580%258>.

Cortina, Adela, y Emilio Martínez. 2001. *Ética*. 3.ª ed. Madrid: Akal.

Díez, Emiliano, Alba Alonso, Miguel Ángel Verdugo, Maribel Campo, Isabel Sancho, Sergio Sánchez, Isabel Calvo, y Eva Moral. 2011. «Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad». Salamanca: Inicio. https://pape.uib.es/digitalAssets/530/530951_EstaIndares_calidad-de-vida_alumnado-con-discapacidad.pdf.

EC. 2017. *Reglamento a Ley Orgánica de Discapacidades*. Registro Oficial 109 Suplemento, 27 de octubre. <https://www.youtube.com/watch?v=DdfQvV90IFw>.

———. 2018. *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 298, 12 de octubre. <https://bit.ly/3frnbS9>.

Eco, Umberto. 1993. *Lector in fabula: La cooperativa interpretativa en el texto narrativo*. 3.ª ed. Barcelona: Lumen.

Ferrante, Carolina. 2014. «Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad». *Inclusiones: Revista de humanidades y ciencias sociales* (Universidad de los Lagos) 1 (3): 33-55.

INEN. 2016. *Accesibilidad de las personas al medio físico. Rampas*. Quito: INEN. <https://www.habitatyvivienda.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/06/NTE-INEN-2245-RAMPAS.pdf>.

Martínez de Sousa, José. 1993. *Diccionario de bibliología y ciencias afines*. 2.ª ed. Madrid: Pirámide.

Palacios, Agustina. 2020. «¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas». *Revista*

Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos 4 (2): 12-42.

Pessina, María. 2020. «Informe consolidado: Universidad Andina Simón Bolívar 2019». *Gaceta Oficial*. https://www.caces.gob.ec/gaceta-oficial/#elf_11_QWN0YXNfe-V9SZXNvbHVjaW9uZXMvU2VzaW9uZXNfRXh0cm-FvcmRpbmFyaWFzL1NFIDIwMjAvU0VTSOTTiAz-My9BTkVYT1MvVUFTQi0gVW5pdmVyc2lkYWQg-QW5kaW5hIFNpbcOzbiBCb2zDrXZhcg.

Real Academia Española. 2020a. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAE. <https://dle.rae.es/>.

———. 2020b. *Diccionario panhispánico del español jurídico*. Madrid: RAE. <https://dpej.rae.es/>.

UASB-E. 2019a. *Criterios para la actualización del modelo de autoevaluación institucional con fines de acreditación internacional*. Quito: UASB-E.

———. 2019b. *Norma de préstamos y servicios afines del Centro de Información y Biblioteca*. Quito: UASB-E. https://biblioteca.uasb.edu.ec/opac-tmpl/bootstrap/docs-uasb/cib_norma_prestamos_servicios_2019.pdf.

———. 2020a. *Guía del estudiante*. Quito: UASB-E. <https://www.uasb.edu.ec/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-estudiante.pdf>.

———. 2020b. *Modelo educativo institucional 2020*. Quito: UASB-E. <https://www.uasb.edu.ec/wp-content/uploads/2021/03/Modelo-Educativa-Institucional-2020-2.pdf>.

- . 2021a. *Diseño de programas de posgrado: Formulario de solicitud de información al CIB*. Quito: UASB-E. https://biblioteca.uasb.edu.ec/opac-tmpl/bootstrap/docs-uasb/Formulario-solicitud-informacion_bibliografica-CIB.pdf
- . 2021b. “Instructivo para postulantes de programas de posgrado”. Quito: UASB-E. <https://www.uasb.edu.ec/wp-content/uploads/2021/04/INSTRUCTIVO-PARA-POSTULANTES-A-PROGRAMAS-4.pdf>.

Discapacidad física, visual y auditiva en la provincia de Pichincha desde una perspectiva espacial

David Cañas

1. Introducción

El proyecto de investigación *INÉDITA: Nada para nosotros sin nosotros: Discapacidades e inclusión social en la educación superior*, busca crear las bases teóricas, metodológicas y prácticas para construir políticas públicas inclusivas con el fin de implementarlas en el ámbito de educación superior. Para llevar esto a cabo, el presente texto se plantea como objetivo identificar los factores territoriales causantes de la segregación en la que viven las personas con discapacidad.

En esta investigación, partimos del principio de que todos y todas somos personas en situación de discapacidad en cierta medida o temporalidad. El prefijo latino *dis* indica oposición o contrario a, es decir que «discapacidad» es contrario a la facultad de realizar algo. Dado que no todos tenemos las mismas capacidades, por ejemplo, no todos tenemos la misma capacidad para hablar en público, o ¿quién no ha sufrido a lo largo de su vida algún accidente que le haya obligado al uso temporal de muletas o silla de ruedas? Consideramos que, en algún momento, todos experimentaremos, en cierta medida, una discapacidad. Este principio busca trascender las barreras marcadas por el «ellos» y «nosotros» para darle la relevancia que se merece un tema que atañe a toda la sociedad. Sin embargo, para los

fines de este trabajo, se utilizarán los términos *discapacidad permanente* o *personas con discapacidad* para denominar a quienes se autoidentifican con tales términos. Estos principios y consideraciones serán ampliados en la primera sección del texto denominada «Geografía de las discapacidades».

En tiempos donde se promueve el individualismo, si se quiere construir una sociedad inclusiva, hay que empezar a conocernos como sociedad. Por ello este texto está pensado en satisfacer las siguientes interrogantes en torno a las personas con discapacidad permanente:

- ¿Cuántas personas son?
- ¿Dónde viven?
- ¿Qué barreras enfrentan en su cotidianidad?

Para buscar respuesta a estas interrogantes he definido como unidad de análisis territorial Pichincha, especialmente el Distrito Metropolitano de Quito que congrega al 90 % de la población de la provincia. En congruencia con los objetivos del proyecto INÉDITA, la población meta será quienes se autoidentifican como personas con discapacidad mayores a 18 años y que estén o hayan cursado estudios universitarios.

La investigación combina metodologías cuantitativas y cualitativas de la siguiente forma: se parte de un diagnóstico territorial cuantitativo de las cifras de discapacidad de acuerdo con las instituciones gubernamentales oficiales, para responder así la primera interrogante. Estos datos cuantitativos serán llevados a cartografía para despejar la segunda interrogante. Aquí se introduce el tema de la segregación y su relación con la discapacidad. Finalmente, con respecto a la tercera incógnita, se realizan entrevistas semiestructuradas a estudiantes

universitarios con discapacidad permanente. Los resultados se combinan con sistemas de información geográfica a fin de identificar las barreras espaciales que condicionan la vida de las personas con discapacidad en el entorno universitario.

Al ser tan diverso el universo de las discapacidades, se utilizan tres de las seis categorías definidas por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC): física, visual, auditiva, más todas las discapacidades (sumatoria de las seis categorías). No se han considerado la discapacidad mental, intelectual y múltiple por estar fuera del alcance del proyecto INÉDITA.

2. Geografía de las discapacidades

Hasta mediados del siglo pasado, la investigación de la discapacidad había sido abordada mayoritariamente por las ciencias médicas; surge de este período el modelo individual de la discapacidad (Thistlewood 2014) o llamado también modelo médico. Esta visión cambiaría gracias a la lucha social de los universitarios con discapacidad en Berkeley entre 1964 y 1965, en California y, posteriormente, en Londres en 1975, tras la protesta social y posterior declaración de los Principios Fundamentales de la Discapacidad enunciados por la Unión de Discapacitados Físicos contra la Segregación (UPIAS, por sus siglas en inglés) y la Alianza Discapacitada (UPIAS y DAU 1976). Estos hechos marcaron el inicio del *modelo social* de la discapacidad en el cual esta deja de ser algo que *tiene* una persona y se vuelve algo *que se le hace* a una persona a través de la exclusión física, legal, cultural, laboral y de otras barreras que limitan la experiencia de vida de una persona (Fallon 2007).

Este cambio de paradigma en la definición de la discapacidad influyó también en académicos geógrafos quienes, a finales

del siglo pasado, empezaron a juntar los conceptos de discapacidad y espacio (Park, Radford y Vickers 1998).

En Ecuador, poco se ha hecho por considerar la dimensión espacial de la discapacidad. Entre los estudios realizados en este sentido, se encuentra la publicación en *Episteme*, revista digital de ciencia, tecnología e innovación de la Universidad Regional Autónoma de los Andes, titulada «El derecho de las personas con discapacidad a la accesibilidad de bienes y servicios en toda obra pública o privada en la ciudad de Riobamba», trabajo realizado por Luis Ayala, Byron Tene y María Fernanda Coronel (2019); se encuentra también la publicación en la *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca* titulada «La discapacidad en el Ecuador en cifras, año 2010», de autoría del doctor José Ortiz Segarra. Aunque esta última publicación provenga de las ciencias médicas, tiene un fuerte componente demográfico y espacial.

La geografía de las discapacidades, como parte de la geografía humana, es un área de estudio que toma sus líneas teóricas del marxismo, constructivismo social, geografía materialista, posmodernismo y posestructuralismo (Chouinard 1997); se nutre así de un extenso bagaje de pensamiento para evidenciar lo que David Harvey (2018) llama *la revolución del pensamiento geográfico*. Este nuevo paradigma se vuelve necesario para la solución de los actuales problemas ecológicos, urbanos, rurales y climáticos

La investigación en el campo de la geografía de las discapacidades insta a la academia a adoptar el concepto que Michel Oliver (1990) llama carácter emancipador de la investigación científica, el cual debe trascender el debate entre métodos cuantitativos y cualitativos y capturar la esencia de la persona con discapacidad como *persona*, como ciudadano en total ejercicio de sus derechos.

Así, para desarrollar esta investigación exitosamente y lograr pasar de un modelo médico hacia un modelo social de la discapacidad, debe entenderse que, como seres sociales, habitamos un lugar y conformamos una *red interdependiente* en la cual cada uno es un nodo. Leibniz, en 1714, explicó esta red como una conexión de todas las cosas creadas a cada una y de cada una a todas las demás. Gracias a esta conexión, cada ser establece relaciones que reflejan a todos los otros seres; cada uno es un espejo perpetuo y viviente del universo (Blanco 2001).

La consideración anterior obliga a abandonar la visión absolutista del espacio¹ y a interpretarlo, más bien, como un conjunto de relaciones percibidas de diferente forma por distintas personas. Esta perspectiva relacional, dice Harvey (2018a, 349), tiene un potencial de radicalismo, condición necesaria para teorizar cualquier cambio emancipador a largo plazo.

3. Cifras de discapacidad imprecisas

Según los últimos datos disponibles en el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), en 2010 existían, a escala nacional, 715 073² personas en condición de discapacidad permanente, lo cual representa el 5,6 % de la población; de estas, 119 122 se encontraban en la provincia de Pichincha.

Datos más recientes del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS), actualizados al 2 de julio de 2021

1. La teoría newtoniana del espacio sostiene que este es una entidad que subsiste por sí misma y está separada de los objetos (López 2011).
2. El número de personas con discapacidad a nivel nacional corresponde a la población mayor a 13 años.

muestran la existencia de 471 200 personas con discapacidad a escala nacional y 76 327 personas con discapacidad en Pichincha, registradas en esta entidad cuyo fin es, de acuerdo con su página web, «asegurar la plena vigencia y el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y sus familias» (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2021).

Si bien los datos del INEC se tomaron once años atrás, estos muestran un mayor número de personas con discapacidad frente a los datos del CONADIS de 2021. Esta diferencia se debe a que el CONADIS no realiza un censo o un proceso de identificación en territorio de las personas con discapacidad; por el contrario, espera a que ellas se acerquen a sus dependencias y se registren para formar parte de sus bases de datos.

La tabla 1 muestra que el número de personas con discapacidad registrado en el INEC (2010) es mayor al reportado por el CONADIS a pesar de que este último esté más actualizado. La diferencia entre ambas fuentes, sin duda alguna, aumentará cuando se cuente con los datos del próximo censo nacional. Pese a la diferencia temporal en los datos, establecer una comparación entre ellos permite visibilizar un gran número de personas con discapacidad que no se registran en el CONADIS, quizá por desconocimiento, por miedo a la discriminación o, tal vez,

Tabla 1. Número de personas con discapacidad de acuerdo a datos oficiales disponibles

Escala	Inec 2010	Conadis 2021	Diferencia
Nacional	715 073	471 200	243 873
Pichincha	119 122	76 327	42 795

Fuente: INEC, 2010; CONADIS, 2021.
Elaboración propia.

por algún impedimento inherente a su discapacidad. Encontrar la razón por la que no se registran sale del alcance del presente análisis.

4. Las discapacidades en Pichincha

En 2010, Pichincha era la segunda provincia más poblada de Ecuador (después de Guayas), con 2 576 287 habitantes, de los cuales, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010, 119 122 son personas que manifiestan tener algún tipo de discapacidad, es decir, el 4,62 % de la población de Pichincha, cifra similar al porcentaje nacional (5,64 %). A diferencia de lo estipulado por José Ortiz (2013), quien afirma que el porcentaje de discapacidad en el país es menor que el porcentaje mundial (15 %)³ y que el porcentaje de otros países de Latinoamérica, me adelanto a dudar de que este dato sea cierto, pues, para el caso de Pichincha, el 5,2 % de la población (135 602 habitantes) no quiso responder sobre su condición de discapacidad durante el Censo. Un porcentaje similar se refleja a escala nacional. Este alto porcentaje demuestra primeramente que todavía existe un miedo inherente de la población ecuatoriana a reconocerse a sí misma como persona con discapacidad y, en segundo lugar, que el Censo esconde cifras importantes en cuanto a las discapacidades.

El INEC clasifica las discapacidades en seis categorías: intelectual, física, visual, auditiva, mental y múltiple. Los números y gráficos que se muestran a continuación están clasificados de acuerdo con estas categorías.

3. Según el Informe Mundial de las Discapacidades de la Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial 2011).

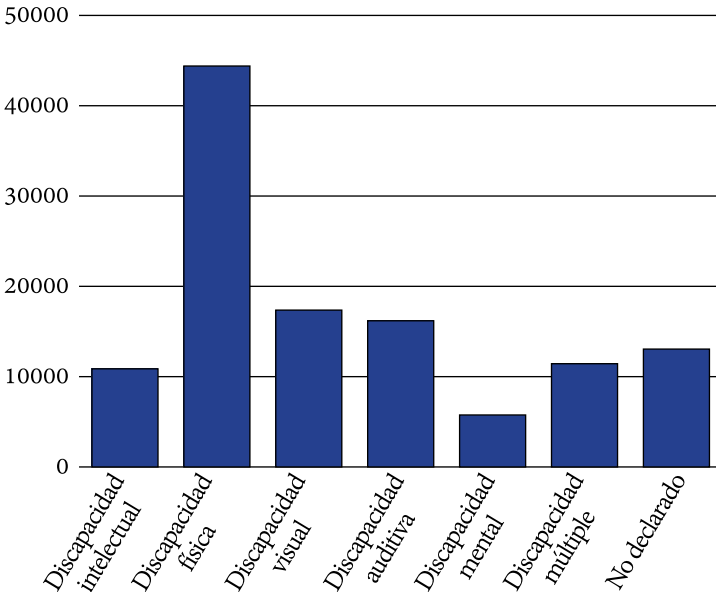
Discapacidad física, visual y auditiva en la provincia de Pichincha desde una perspectiva espacial

Tabla 2. Porcentajes de la discapacidad por categorías del INEC

Categoría de discapacidad	Número de personas	Porcentaje de la población total
Discapacidad intelectual	10 875	0,42
Discapacidad física	44 399	1,72
Discapacidad visual	17 378	0,67
Discapacidad auditiva	16 195	0,62
Discapacidad mental	5769	0,22
Discapacidad múltiple	11 443	0,44
No declarado	13 063	0,50
TOTAL	119 122	4,62

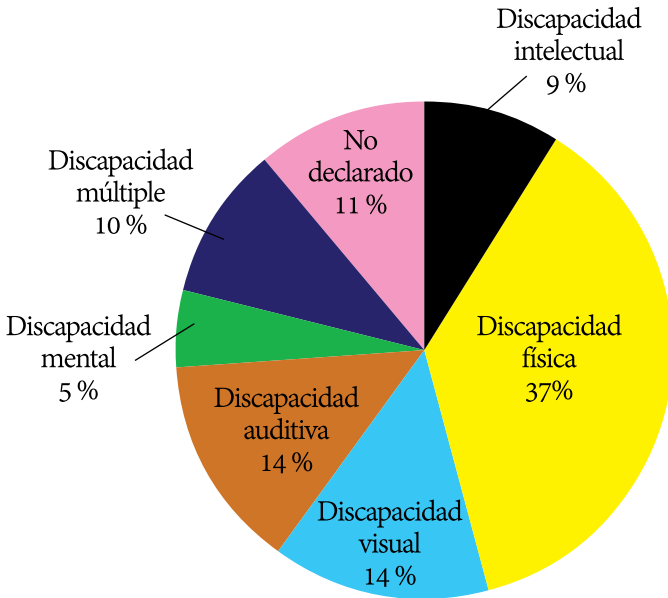
Fuente: INEC, 2010; CONADIS, 2021.
Elaboración propia.

Figura 1. Personas con discapacidad permanente en Pichincha, según INEC 2010



Elaboración propia.

Figura 2. Distribución de las discapacidades de acuerdo con las categorías del INEC.



Elaboración propia.

Como se muestra en las imágenes anteriores, la discapacidad física es la más prevalente en la población de Pichincha. Las discapacidades auditiva y visual van muy parejas y, además, existe un gran número de personas con discapacidad que no declaran esta condición.

4.1. Situación geográfica de las discapacidades⁴ en la provincia de Pichincha

Si se miran los datos del INEC (2010) a escala cantonal, tenemos la siguiente distribución⁵ de las personas con discapacidad:

Tabla 3. Porcentajes de personas con discapacidad en los cantones de Pichincha, de acuerdo con las categorías del INEC

Cantones	Discapacidad física		Discapacidad visual		Discapacidad auditiva		Todas las discapacidades	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Cayambe	978	1,97	484	0,98	417	0,84	2749	5,55
Mejía	1117	2,00	444	0,80	386	0,69	2819	5,06
Pedro Moncayo	329	1,92	176	1,02	197	1,15	1031	6,00
Pedro Vicente Maldonado	154	2,14	74	1,03	36	0,50	390	5,43
Puerto Quito	166	2,44	83	1,22	37	0,54	437	6,43
Rumiñahui	1360	1,73	490	0,62	477	0,61	3385	4,31
San Miguel de los Bancos	157	2,19	56	0,78	30	0,42	373	5,21

Fuente: INEC, 2010.
Elaboración propia.

- De acuerdo con el alcance del proyecto, se evaluarán únicamente las discapacidades física, visual y auditiva.
- Valores y porcentajes basados en la población total de cada cantón del Censo de Población y Vivienda (INEC 2010).

Por su dimensión demográfica, el cantón Quito no se muestra en la tabla anterior; se lo analiza por separado. En la administración zonal, los datos⁶ muestran lo siguiente:

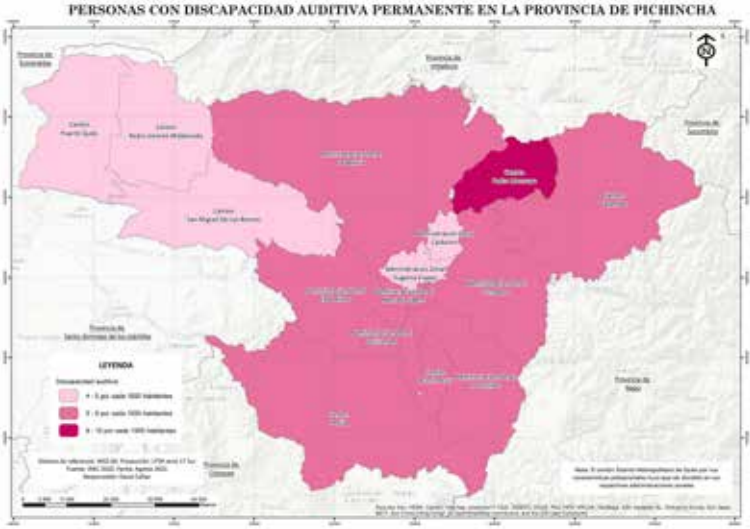
Tabla 4. Porcentajes de personas con discapacidad en las administraciones zonales de Quito de acuerdo con las categorías del INEC

Administración zonal	Discapacidad física		Discapacidad visual		Discapacidad auditiva		Todas las discapacidades	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Calderón	2371	1,49	871	0,55	786	0,50	7505	4,73
Eloy Alfaro	7709	1,79	2975	0,69	2657	0,62	19818	4,61
Eugenio Espejo	6554	1,51	2376	0,55	2233	0,52	16 734	3,86
La Delicia	4756	1,59	1734	0,58	1778	0,60	12 653	4,24
Los Chillos	2235	1,78	801	0,64	802	0,64	5900	4,69
Manuela Sáenz	4209	1,85	1785	0,79	1473	0,65	10 962	4,82
Quitumbe	5513	1,72	2294	0,71	1884	0,59	16 055	5,00
Tumbaco	1893	1,88	711	0,71	627	0,62	4702	4,67

Fuente: INEC, 2010.
Elaboración propia.

Vista de forma cartográfica, la situación geográfica de la discapacidad a escala cantonal se muestra así:

Figura 5. Mapa de personas que se reconocen con discapacidad auditiva en Pichincha



Fuente: INEC, 2010.
Elaboración propia.

Figura 6. Mapa de personas que se reconocen a sí mismas con discapacidad en Pichincha



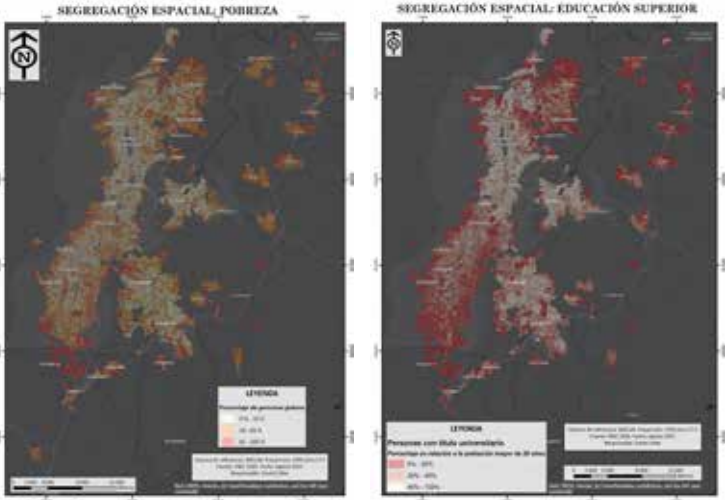
Fuente: INEC, 2010.
Elaboración propia.

4.1. Quito, una ciudad que segrega

La ciudad es un sistema que segrega; quienes habitamos Quito entendemos este hecho a nuestra manera. Conocemos las marcadas diferencias entre el Quito del norte y el del sur. Incluso, este saber popular se explicitó en el discurso político del presidente Guillermo Lasso mediante el ofrecimiento populista de campaña de girar la Virgen de Legarda (o del Panecillo) para que ya no dé la espalda al sur de la ciudad. Puede interpretarse el ofrecimiento como una especie de acto de justicia territorial.

En el análisis de la sociedad del siglo XVII y XVIII de la obra Vigilar y castigar de Foucault, una de las manifestaciones de poder en las relaciones sociales es la distribución espacial de

Figura 7. En la izquierda, mapa de segregación espacial por pobreza. En la derecha, mapa de segregación espacial por estudios universitarios



Fuente: INEC, 2010.
Elaboración propia.

los individuos, ya que, por medio de lo que él llama aparatos disciplinarios, se establecieron las presencias o ausencias de los individuos, se instauraron comunicaciones útiles para el poder y se eliminaron las que no lo eran, se distribuyó a los individuos en un espacio que permitió aislarlos y localizarlos y también se articuló esta distribución con el sistema de producción (Foucault 1975). Es justamente este aparato de producción (o de mercado) el que domina, crea y produce el espacio en las ciudades modernas (Lefebvre 1974a). Elizabeth Grosz (1992) ratifica esta afirmación al definir a las ciudades como lugares de convergencia de flujos económicos y redes de poder que producen una organización económica del espacio.

En la figura 7, el mapa de la izquierda muestra en color rojo las zonas en las cuales más del 65 %⁷ de habitantes son personas empobrecidas⁸; por lo tanto, se las considera zonas de alta concentración de pobreza. En anaranjado, se muestran las zonas con mediana concentración de pobreza (20 % - 65 %) y, finalmente, las áreas en color *beige* indican zonas de baja concentración de pobreza (menor que el 20 %). Este análisis espacial muestra la periferia sur de la ciudad como un sitio de aglomeración de pobreza, al igual que la periferia norte en el sector Calderón y Pisulí. Otro ejemplo de esta organización económica del espacio (segregación) es la educación superior, que se muestra cartográficamente en el mapa de la derecha de la figura 7. Las zonas en colores más oscuros corresponden a lugares con menor porcentaje de personas con título universitario⁹ y lo contrario se muestra en las zonas en color claro. Es decir, las personas que

7. Porcentajes sobre la base de la población de cada manzana censal.

8. Se ha medido la pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI).

9. En relación con la población de más de 20 años.

habitan el sur de Quito no tienen el mismo acceso a la educación superior que aquellas que viven en el centro-norte de la ciudad y Cumbayá.

La producción económica del espacio urbano (Lefebvre 1974b) no solo segrega al que tiene menos capital; también lo hace con quienes considera menos útiles para la expansión del mercado, entre ellos a las personas con discapacidad. Esta segregación se hace presente en varios aspectos de la sociedad como la calidad de vida, el derecho a recrearse, el acceso al transporte, entre otros (Lefebvre 1978). En las secciones siguientes, se explora las formas en que la ciudad segrega a las personas con discapacidad.

4.2. Segregación espacial y discapacidad

Sobre el papel de la Constitución de 2008, se ha plasmado la intención política de dar iguales oportunidades a las personas con discapacidad, y mejorar su calidad de vida. Además, en 2012, se creó la Ley Orgánica de Discapacidad y, a partir de ella, dependencias estatales destinadas al servicio de las personas con discapacidad, como la SETEDIS y la Secretaría de las Discapacidades, asumen el objetivo de ejecutar los mandatos constitucionales en favor de las personas con discapacidad permanente. El último instrumento gubernamental creado acerca de este aspecto es la Agenda Nacional para las Discapacidades 2017-2021; entre sus objetivos para este período están los siguientes:

- Impulsar el diseño universal y la accesibilidad al medio físico en la infraestructura pública y privada con acceso al público.

- Fomentar el transporte público inclusivo para personas con discapacidad y movilidad reducida.
- Promover e impulsar el derecho a vivienda accesible para personas con discapacidad y sus familias.

La Agenda se propone metas altas en cuanto a capacitación y sensibilización; sin embargo, en cuanto a transporte público, paradas y estaciones accesibles, las metas son más bien bajas. A continuación, se presentan algunas metas del Plan sobre la base de accesibilidad, movilidad y vivienda:

- 100 % de GAD municipales capacitados en normativa técnica de accesibilidad.
- 10 % de operadoras de transporte público con buses adaptados.
- 50 % de terminales y estaciones de sistema de transporte terrestre cumplen con normativa técnica de accesibilidad.
- 20 % de edificaciones públicas aplican normativa técnica de accesibilidad.

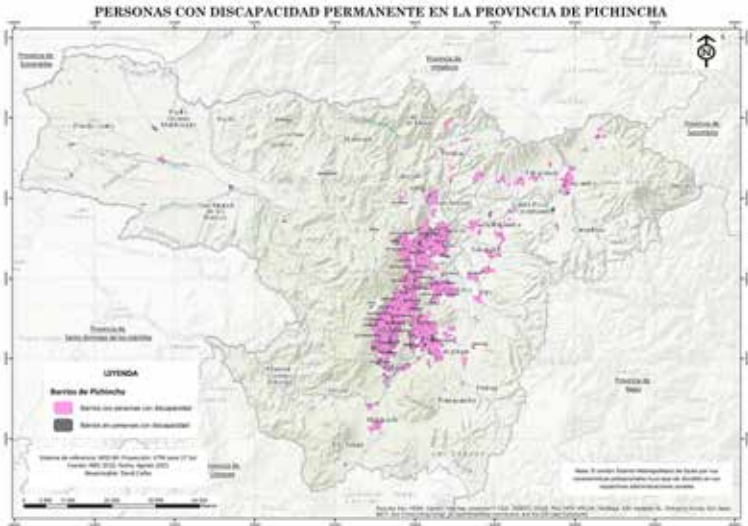
A pesar de la normativa existente, las personas con discapacidad son todavía segregadas por la sociedad ecuatoriana. La historia de la discapacidad en Ecuador es todavía de segregación estructural ejercida por el Estado, la producción económica y la sociedad.

Es importante entender y resolver la segregación, ya que el asilamiento espacial y el distanciamiento entre grupos humanos promueve la desintegración social (Linares 2013). Esta se produce cada día en la ciudad de Quito cuando tantas personas con discapacidad trabajan en los tres corredores de transporte público de la ciudad —la Ecovía, el Trolebús y la Metrovía—

vendiendo caramelos o mascarillas, cantando alabanzas cristianas y cambiando bendiciones por monedas o relatando su triste designio para despertar compasión en los pasajeros y, de nuevo, cambiar pena por monedas.

Para comprender esta segregación en términos espaciales, primero se estudiará el lugar de residencia de las personas con discapacidad (figuras 9 y 10). Después, el análisis se enfocará en la percepción de las personas con discapacidad permanente sobre el espacio urbano. Esto busca identificar las barreras espaciales que limitan la inclusión; se lo realiza en conjunto con personas con discapacidad a través de testimonios y entrevistas.

Figura 8. Presencia de las personas con discapacidad



Fuente: INEC, 2010.
Elaboración propia.

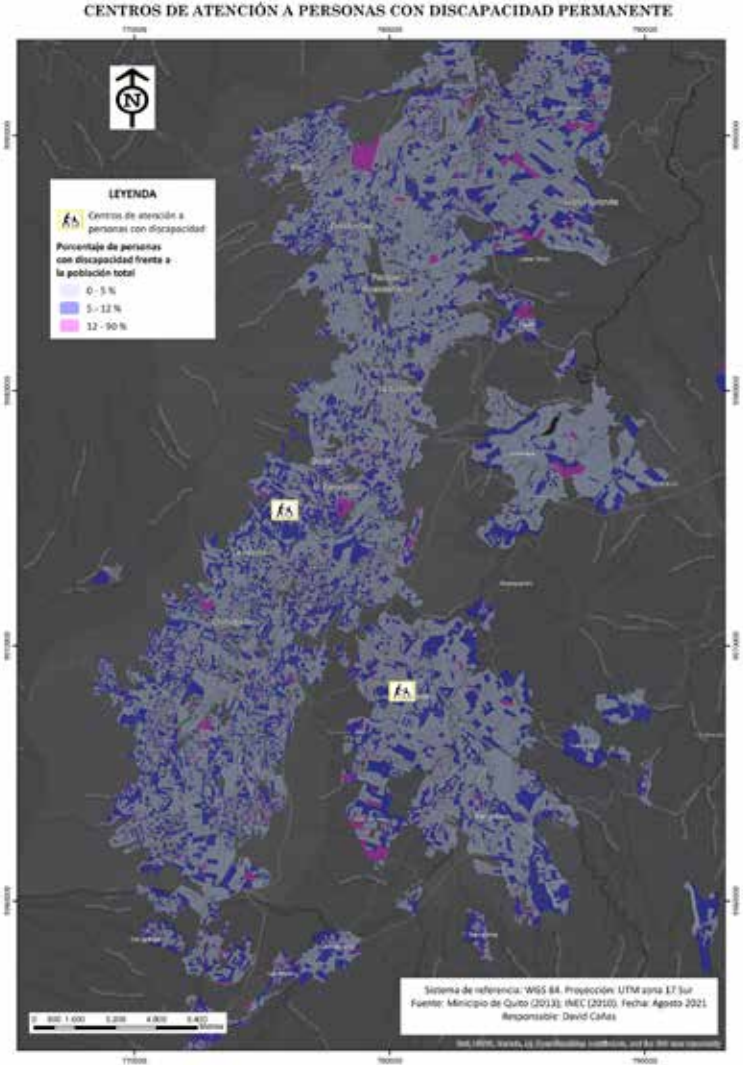
Del mapa anterior, se concluye que las personas con discapacidad habitan en todos los cantones de Pichincha y en casi todos los barrios de Quito. Comparándolo con el mapa de pobreza, se concluye que las personas con discapacidad pertenecen a todos los estratos socioeconómicos de la ciudad. Este dato no constituye un mayor descubrimiento, pues la discapacidad se presenta por causas genéticas, congénitas o de forma accidental; no obstante, se considera importante la representación cartográfica, puesto que recuerda al resto de la sociedad la existencia de personas que se reconocen con discapacidad y tienen derecho a habitar la ciudad.

El precepto constitucional indica que las personas con discapacidad física deben tener acceso a atención especializada. En consecuencia, el Municipio ha creado Centros de Atención a Personas con Discapacidad, los cuales se muestran en el siguiente mapa de la figura 9.

Estos dos centros de atención especializada deben atender a las casi cien mil personas con discapacidad permanente que habitan en Quito. Muy probablemente no se den abasto. Además, se observa que tanto el norte cuanto el sur de la ciudad se ven desprovistos de este servicio.

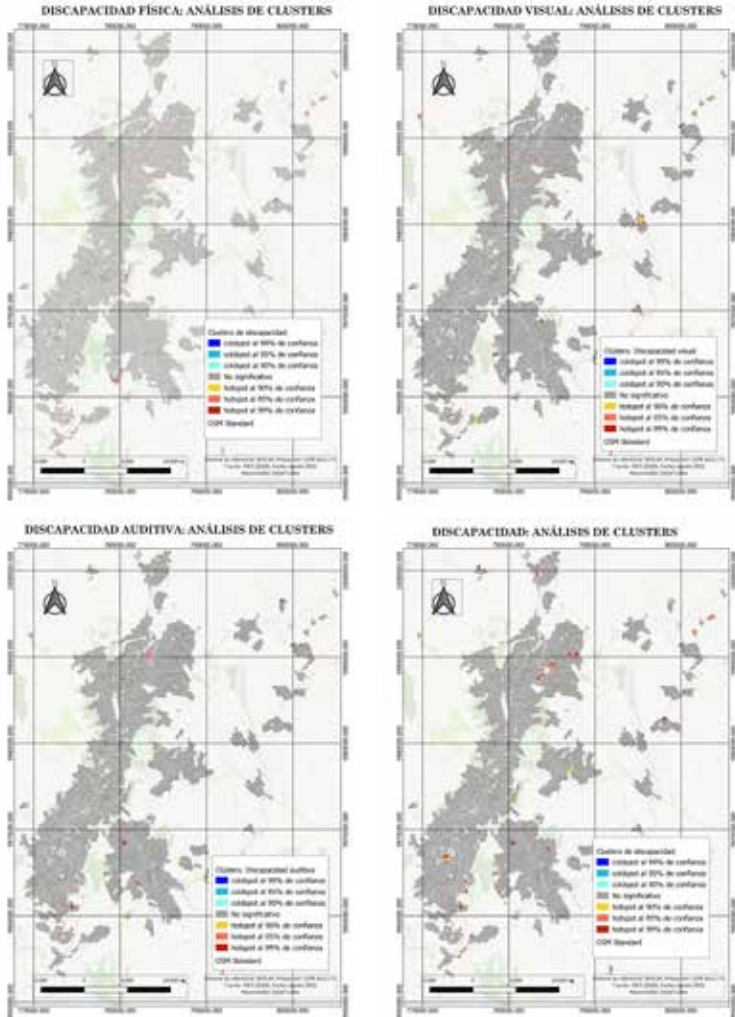
Ya que las personas con discapacidad están presentes en toda la ciudad, la siguiente pregunta es si existen *zonas calientes* o *hotspots* que contengan altos números de estas personas. La prueba geoestadística Getis-Ord G_i^* permite identificar *clusters* o cúmulos de valores altos (o bajos) y su nivel de significancia o porcentaje de confianza. Dicho de otra forma, prueba si la distribución espacial de los valores (en este caso personas con discapacidad) son el resultado de un proceso espacial aleatorio (hipótesis nula) o, por el contrario, si su distribución no es aleatoria, prueba si existen *clusters* en su distribución espacial (hipótesis alternativa) identificables en un patrón (Ord y Getis 1995).

Figura 9. Mapa de centros de atención especializada a personas con discapacidad permanente en relación con el porcentaje de personas con discapacidad



Fuente: INEC, 2010
Elaboración propia.

Figura 10. Resultado de Local Getis-Ord G_i^* para discapacidad física, discapacidad visual, discapacidad auditiva, y todas las discapacidades



Fuente: INEC, 2010.
Elaboración propias.

La mencionada prueba geoestadística se corre en un sistema de información geográfica y arroja una leyenda de siete colores: tres para *hotspots*; tres para *coldspots* y un (color gris) para zonas de distribución espacial aleatoria. Las cuatro variables analizadas (discapacidad física, discapacidad visual, discapacidad auditiva y todas las discapacidades) muestran resultados similares: el color gris es el predominante, aunque existe una que otra unidad espacial en rojo, al estar tan dispersas, no forman patrones o cúmulos, por lo tanto, se aprueba la hipótesis nula y se concluye que no existen *hotspots* de discapacidad.

Este segundo acercamiento al tratamiento espacial de la discapacidad es (a diferencia del anterior) cualitativo, pues pretende capturar la voz, huella e imagen de los estudiantes universitarios con discapacidad de Pichincha. A través de entrevistas semiestructuradas realizadas de manera virtual a representantes universitarios de cada categoría de discapacidad y del apoyo de material bibliográfico, se identificaron las barreras estructurales de la ciudad que segregan a las personas con discapacidad permanente. Una vez identificadas, estas barreras serán representadas cartográficamente.

4.2.1. Barreras de acceso

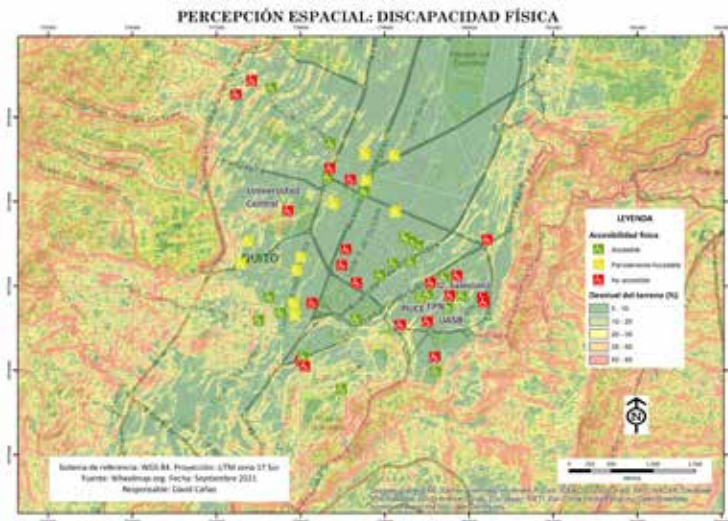
Sebastián¹⁰, estudiante con discapacidad permanente, en una entrevista relató la falta de accesibilidad para sillas de ruedas en prácticamente todos los espacios de la Universidad Central del Ecuador. «No solo rampas y puertas grandes es lo que hace

10. Para respetar la confidencialidad de las personas entrevistadas, los nombres que aparecen en este texto son ficticios.

falta en la universidad; la inclinación del terreno desfavorece el arduo ejercicio físico que implica mover una silla de ruedas, incluso más para compañeros y compañeras que son empujadas por un amigo o familiar».

El testimonio de Sebastián concuerda con Simon Ungar, de la Universidad de Sheffield, quien posiciona, en primer lugar, como la barrera que más impide movilidad a las personas con discapacidad física la falta de accesos en gradas o bordillos y, en segundo lugar, a las inclinaciones fuertes de terreno (Ungar 1987).

Figura 11. Mapa de percepción espacial de la discapacidad física en cinco universidades de Pichincha



Fuente y elaboración propias.

El mapa muestra el centro-norte de la ciudad de Quito, más específicamente el sector donde se encuentran las siguientes universidades:

- Universidad Central del Ecuador
- Universidad Politécnica Salesiana
- Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador
- Escuela Politécnica Nacional

En esta área de estudio, se muestran dos variables que califican la percepción espacial de las personas con discapacidad. Por un lado, la accesibilidad por desnivel del terreno y, por otro, la accesibilidad a sillas de ruedas en establecimientos públicos y privados.

En cuanto a accesibilidad, el mapa anterior muestra el desnivel del terreno medido en porcentaje. Las pendientes entre 0 % y 10 % están en color verde y en rojo, las pendientes fuertes entre 60 % y 85 %. Se destaca que, en la Universidad Central, existen pendientes fuertes mayores al 50 %; en términos de accesibilidad, estas son una barrera determinante para la inclusión de personas con discapacidad física. El resto de universidades se encuentran en zonas con pendientes menores al 10 %, con presencia baja de pendientes cercanas al 20 %. En términos generales, dadas las características orográficas de la zona, dominan las pendientes fuertes y es, más bien, pequeña el área de pendientes menores al 10 %.

Por otro lado, se analizó la accesibilidad a sillas de ruedas tomando los datos de la plataforma Wheelmap, que categoriza la accesibilidad de cualquier sitio en la ciudad (por ejemplo: restaurantes, tiendas, universidades, bibliotecas, dependencias

públicas, etc.) en tres categorías: Accesible, Parcialmente Accesible y No Accesible. Wheelmap es una plataforma web y aplicación celular que se basa en la ciencia ciudadana, es decir, cualquiera puede involucrarse y calificar la accesibilidad de los establecimientos. Esta información es particularmente importante, pues quienes utilizan Wheelmap son, generalmente, personas con discapacidad física, sus familiares o personas empáticas con la problemática de la accesibilidad. Para evaluar el uso de esta aplicación, se verificaron treinta y cuatro establecimientos (dieciséis públicos y dieciocho privados).

Tabla 5. Accesibilidad de establecimientos calificados por Wheelmap

Establecimiento	Accesibilidad Wheelmap
Fundación Funder	no accesible
Cancha EPN	no accesible
Estadio Colegio Mejía	accesible
Baños de la Alameda	no accesible
Baños de la EPN	parcialmente accesible
Baños CEC EPN	no accesible
PINSOFT Computers	accesible
Museo Antiguo Hospital Militar	accesible
Universidad Central del Ecuador	no accesible
Mayflower	accesible
Chifa Árbol de Oro	accesible
Panadería Ambato	accesible
La Cleta	no accesible
Strawberry Fields	no accesible
Parada de bus Las Casas	no accesible

Discapacidad física, visual y auditiva en la provincia de Pichincha
desde una perspectiva espacial

Establecimiento	Accesibilidad Wheelmap
Parada Ecovía 12 de Octubre	accesible
Parqueadero Supermaxi	accesible
Parqueadero Amazonas	accesible
Ministerio de Inclusión Económica y Social	accesible
Ministerio de Salud	sin información
Ministerio de Educación	sin información
Ministerio del Deporte	sin información
Ministerio de Cultura y Patrimonio	sin información
Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda	sin información
Ministerio de Energía y Recursos no Renovables	sin información
Ministerio de Transporte y Obras Públicas	sin información
Ministerio de Telecomunicaciones	sin información
Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica	sin información
Ministerio de Defensa	sin información
Ministerio de Economía y Finanzas	sin información
Ministerio de Producción	sin información
Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca	sin información
Ministerio de Trabajo	sin información
Ministerio de Turismo	sin información

Fuente: Wheelmap.org.
Elaboración propia.

Las instituciones privadas tienen un número similar de establecimientos calificados como accesibles y no accesibles (nueve y ocho respectivamente). Las entidades públicas no han sido calificadas por usuarios de esta aplicación; sin embargo, se verificó mediante el *street view* de Google Maps, que, a excepción del Ministerio de Defensa y el Ministerio de Cultura y Patrimonio, estas dependencias sí son accesibles para sillas de ruedas.

4.2.2. Barreras de ubicación espacial

La movilidad es una de las principales barreras que afrontan las personas con discapacidad visual, ya que el hecho de no poder movilizarse aisla físicamente a la persona del resto de la sociedad y deteriora su salud mental. Manuel¹¹, un estudiante con discapacidad visual de la Universidad Central, mencionó en una entrevista que pedir ayuda a las personas en la calle reiteradamente es frustrante para él; dijo que generalmente termina en un mal rato porque las personas no siempre están de buen ánimo para brindar ayuda.

Siguiendo la línea de esta investigación, nos enfocaremos en los elementos físicos de la ciudad que consituyen barreras de movilidad para las personas con discapacidad visual. De los testimonios recogidos, se identifica al transporte público como un punto crítico que presenta las siguientes dificultades:

- Múltiples líneas de buses que pasan por un mismo sitio con diferentes destinos provocan confusión.
- Las altas gradas de los buses pueden provocar accidentes.

11. Nombre ficticio para respetar la confidencialidad de las personas entrevistadas.

- La ausencia de paradas fijas o la omisión de estas por los choferes dificulta su ubicación, que pueden derivar en pérdidas.
- El no anunciar la parada actual y la siguiente implica no considerar a los usuarios con discapacidad.

Además de un sistema de transporte público inclusivo, es imprescindible que la ciudad cuente con veredas en perfecto estado y libres de obstáculos. Las veredas en buen estado permiten a las personas con discapacidad visual trasladarse sin sufrir accidentes y son el primer paso para construir espacios que comuniquen información del lugar a quienes no pueden ver. Por ejemplo, la ciudad de Marburg, en Alemania, caracterizada por estar adaptada a las necesidades de los no-videntes, tiene veredas bien conservadas, con señalética táctil en el piso que los peatones pueden sentir con sus pies. Estas señaléticas son sutiles protuberancias, crestas y surcos creados especialmente para advertir a los no-videntes de zonas peligrosas o potenciales amenazas (Hardach 2021).

Ahora, para analizar la percepción espacial de las personas con discapacidad visual, se analizarán las dos variables (transporte público y estado de las veredas) de forma independiente:

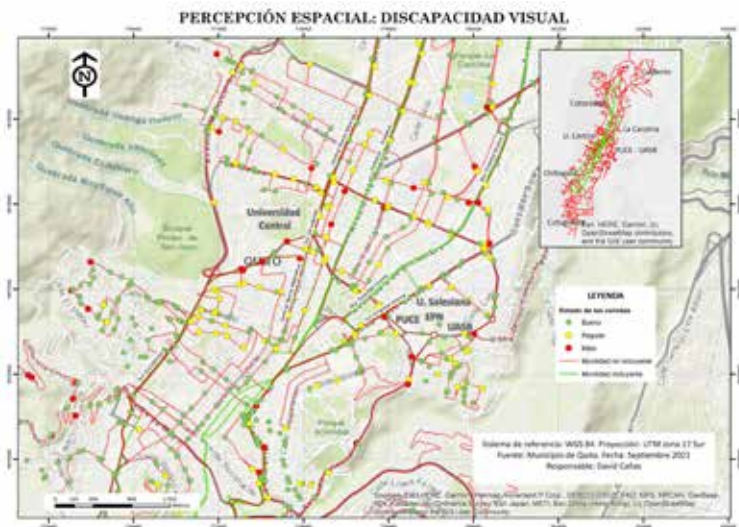
Transporte público: de acuerdo con las entrevistas realizadas a personas con discapacidad como parte de la investigación del equipo de trabajo de INÉDITA, se identifica que, para el caso particular de la ciudad de Quito, el sistema integrado de transporte (Trolebús, Ecovía, Metrovía) es una opción de transporte accesible para personas con discapacidad visual (líneas de color verde en el mapa). Sin embargo, esta condición no se repite para el caso de las rutas de buses urbanos (líneas de color rojo en el mapa), ya que ninguna de estas tiene un sistema de paradas fijas;

no anuncian las paradas por altavoces y los buses tienen gradas de diferentes tamaños que dificultan el subir y bajar.

Veredas: para calificar el estado de las veredas, se ha utilizado la información de libre acceso del Municipio de Quito, la cual, según ubicación de parada de bus, califica el estado de las veredas de acuerdo con tres categorías: bueno, regular y malo.

El mapa de la figura 13 muestra líneas de transporte inclusivo cercanas a las cinco universidades en análisis. En él, se puede identificar que estas líneas de transporte inclusivo recorren gran parte de la ciudad desde el norte hasta el sur. Se debe enfatizar que las periferias ubicadas a los extremos no están cubiertas por

Figura 12. Mapa de percepción espacial de personas con discapacidad visual en cinco universidades de Pichincha



Fuente y elaboración propias.

un servicio de transporte accesible. También es preciso decir que no existen rutas de transporte accesibles en sentido transversal al eje norte-sur; es decir, si una persona con discapacidad visual desea transportarse desde la UASB-E hacia la Universidad Central, tendrá dificultades, pues no existen buses accesibles en el sentido este-oeste. En resumen, el sistema de transporte público de Quito está cubierto por tres corredores que permiten la movilidad de personas con discapacidad visual permanente; sin embargo, las demás rutas de buses urbanos no son accesibles. El sistema de transporte no solo lo conforman los corredores centrales; los buses urbanos cubren gran parte de la ciudad y, mientras estos no cuenten con infraestructura accesible para personas con discapacidad visual, poco se habrá hecho por garantizar un transporte seguro e inclusivo.

Por otro lado, se analiza el estado de las veredas en el sector de las universidades. Si se toma, por ejemplo, un área de un kilómetro alrededor de la Universidad Central del Ecuador y alrededor de las restantes cuatro universidades y se revisa el estado de sus veredas, tenemos resultados similares:

Tabla 6. Estado de las veredas alrededor de cinco universidades de Pichincha

Estado de las veredas	Bueno		Regular		Malo		Total
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	
Universidad Central	55	50,00	45	40,91	10	9,09	110
Otras universidades	69	60,00	40	34,78	6	5,22	115

Fuente: Municipio de Quito, 2013.
Elaboración propia.

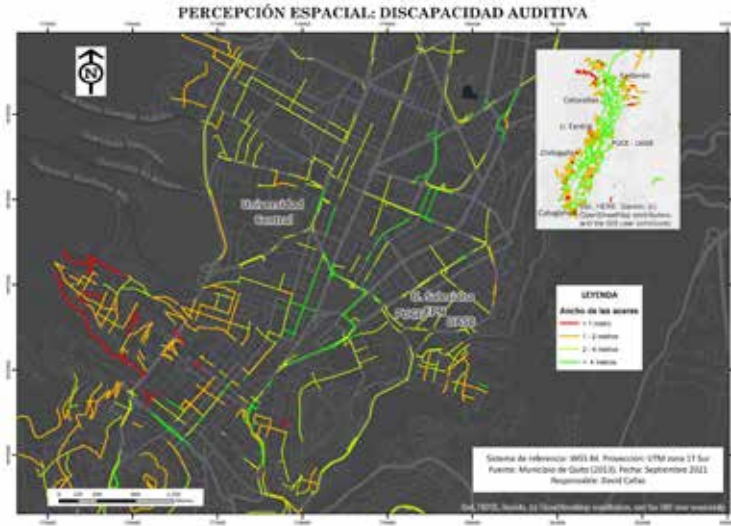
La mayoría de veredas se encuentran en buen estado; sin embargo, existe un alto porcentaje en estado regular que deben repararse con urgencia ya que, de acuerdo con el testimonio de Jorge¹², exestudiante con discapacidad permanente de la Escuela Politécnica Nacional, las irregularidades causan constantemente tropiezos y accidentes a las personas con discapacidad visual.

4.2.3. Barreras por riesgos y accidentes

La ciudad es un lugar riesgoso para muchos, especialmente para las personas con discapacidad permanente. Aunque todas las personas con cualquier tipo de discapacidad están sujetas a riesgos y accidentes, en esta sección se hace énfasis en las personas con deficiencia auditiva o sordera total. La movilidad en la ciudad conlleva un alto riesgo de chocar contra otros, tropezar o incluso derivar en el tráfico. Las personas con discapacidad auditiva requieren espacios amplios que les permitan ver qué sucede a su alrededor. Requieren veredas y corredores amplios sin transiciones abruptas ni ángulos cerrados, de tal manera que puedan simultáneamente ver lo que sucede a su alrededor y mantener conversación de señas mientras se mueven por el espacio y sin generar mayor riesgo de colisión (Bauman 2010).

12. Nombre ficticio para respetar la confidencialidad de la persona entrevistada.

Figura 13. Mapa de percepción espacial de personas con discapacidad auditiva en cinco universidades de Pichincha



Fuente: Municipio de Quito, 2013.
Elaboración propia.

Se realizó el mapa de percepción espacial de personas con discapacidad auditiva sobre la base de la información del Municipio de Quito. Este muestra las aceras cercanas a cinco universidades de Pichincha clasificadas de acuerdo con su ancho. Así, en color rojo, se muestran aquellas cuyo ancho es menor que un metro; en color anaranjado, las veredas de entre uno y dos metros; en color verde claro, las aceras entre dos y tres metros y en color verde oscuro, las de más de tres metros de ancho.

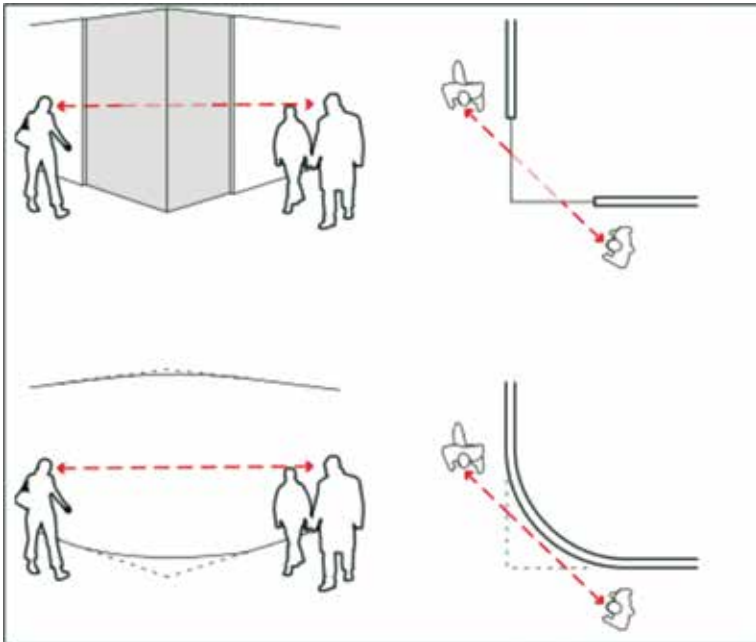
De acuerdo con las recomendaciones de diseño DeafSpace de la Universidad Gallaudet,¹³ el mínimo espacio requerido para

13. Esta institución universitaria está localizada en Washington D. C., EE. UU., y tiene más de ciento cincuenta años empoderando a personas sordas y con deficiencia auditiva (Gallaudet University 2021).

aceras es de tres metros. Al llevar este estándar al mapa anterior, vemos que las aceras en rojo y anaranjado son barreras para este grupo humano. Por el contrario, las aceras en verde claro y oscuro son lugares de buena percepción espacial donde las personas con discapacidad auditiva podrán estar seguras, conversar en lenguaje de señas y, al mismo tiempo, estar muy pendientes de lo que sucede a su alrededor.

El mapa no muestra todas las aceras de la ciudad porque no existe información levantada de forma completa para la ciudad de Quito y menos, para el resto de cantones de la pro-

Figura 14. Esquema tomado de las Guías de Diseño DeafSpace, que sugieren la construcción de esquinas translúcidas o suavizadas.



Fuente: Universidad Gallaudet, Guías de diseño DeafSpace.

vincia de Pichincha. Haría falta un trabajo de campo más exhaustivo para determinar el ancho de todas las veredas de la ciudad y ubicar aquellas que, al ser muy angostas, son puntos críticos para las personas con discapacidad auditiva e incluso se convierten en factores de riesgo.

Las Guías de Diseño DeafSpace también demuestran que las esquinas cerradas o los cambios abruptos en el sentido de las aceras son una barrera para estas personas. Las paredes de las esquinas cerradas bloquean la visibilidad e impiden saber si, por ejemplo, otra persona se acerca del otro lado, situación que puede provocar accidentes tales como choques. Esta barrera puede volver vulnerable a la persona con discapacidad frente a asaltos y violaciones. La identificación cartográfica de esta situación sale del alcance de esta investigación.

5. Conclusiones

- En Pichincha, al menos el 4,6 % de la población tiene discapacidad permanente. Estas personas habitan en toda la ciudad. Virtualmente, en cada barrio de Quito, habita al menos una persona con discapacidad. Estas personas se enfrentan a diario a una ciudad que produce barreras espaciales de tres tipos principalmente: de acceso, de ubicación espacial y por riesgos o accidentes.
- El CONADIS (2021) no tiene estadísticas completas de la población con discapacidad. Al comparar sus cifras con las del INEC (2010), se observa que el primero no registra 42 000 personas con discapacidad en Pichincha (sin tomar en cuenta la diferencia temporal entre ambas encuestas ni las dinámicas poblacionales).

- A pesar de que el CONADIS tiene cifras actualizadas a 2021 de personas con discapacidad permanente, estas son menores a las del Censo del INEC de 2010; por tanto, las estadísticas del CONADIS no muestran toda la realidad de este sector poblacional.
- No existen motivos para creer que, en Ecuador o en la provincia de Pichincha, el porcentaje de personas con discapacidad sea significativamente menor que el porcentaje promedio mundial indicado por la OMS.
- La discapacidad más frecuente en la población de Pichincha es la física. En segundo lugar, se encuentran, en el mismo porcentaje, las discapacidades visual y auditiva.
- Las personas con discapacidad habitan de forma heterogénea toda la provincia de Pichincha, en las periferias y en las centralidades, en las parroquias urbanas y rurales. No existen cúmulos o zonas calientes de presencia de discapacidad. Su distribución responde a un fenómeno espacial aleatorio que trasciende barreras socioeconómicas.
- La Universidad Central se encuentra ubicada en una zona de pendientes fuertes que dificultan la movilización de personas con discapacidad física.
- La geomorfología de la provincia de Pichincha presenta muchos accidentes como montañas, quebradas y ríos, sobre los cuales se ha construido la ciudad. Ahora, los urbanistas tienen el reto de incorporar medidas constructivas para que estos accidentes geográficos no constituyan ni barreras ni riesgos para las personas con discapacidad.
- La aplicación Wheelmap es una gran fuente de datos libres de accesibilidad fundamentada en la ciencia ciudadana. Aunque no sea posible descargar los datos para

procesarlos, sirve mucho para que personas con discapacidad física puedan planificar su movilidad en la ciudad.

- Aunque los corredores de transporte público (Ecovía, Trolebús, Metrovía) sean accesibles, constituyen solo un componente de todo el sistema de transporte público. Que una parte del sistema sea accesible no significa que el sistema lo sea; por tanto, es necesario trabajar en la accesibilidad de buses urbanos, caminerías y veredas.
- Es necesario ir más allá de la meta del 10 % de operadoras de transporte urbano con buses adaptados que plantea la Agenda para las Discapacidades. Es imprescindible que el 100 % de los buses urbanos sea accesible para garantizar a las personas con discapacidad visual el uso seguro del espacio urbano, es decir, la habitabilidad de la ciudad.
- Tener discapacidad permanente en Pichincha implica gastar más dinero en transporte (además de gastos médicos, tecnología, etc.) ya que, al no existir un sistema totalmente accesible, las personas con discapacidad se ven obligadas a tomar transporte privado que es mucho más costoso. Para una persona de bajos recursos económicos, las barreras de movilidad de la ciudad son mucho más fuertes y, por tanto, la segregan mucho más.
- Las veredas angostas y las esquinas cerradas son un factor de riesgo para las personas con discapacidad auditiva. Optimizar el diseño de las ciudades en este aspecto es fundamental para mejorar su experiencia en el entorno urbano.
- La segregación espacial hacia las personas con discapacidad ocurre desde el Estado, que no cumple los mandatos constitucionales y otros instrumentos técnico-legales como la Agenda de las Discapacidades 2017-2021.

- La segregación espacial hacia las personas con discapacidad ocurre también desde el aparato productivo o sector privado, que no considera a este grupo humano como un elemento productivo ni como potencial consumidor de bienes y servicios.
- La sociedad en su conjunto también segrega espacialmente a las personas con discapacidad. Hace falta capacitación y sensibilización que eduquen a la población hacia el respeto de las diferencias que tenemos como humanos.
- Es claro que hace falta, por un lado, trabajar como sociedad para entendernos en nuestras diferencias y no reproducir la segregación y, por otro, es necesario dotar a la ciudad de la estructura física accesible para brindar la mayor independencia a quienes la habitan.
- Adoptar un modelo relacional del espacio, tiempo y sociedad como el planteado por David Harvey es imprescindible si queremos construir ciudades más inclusivas y accesibles.

6. Recomendaciones

- Potenciar el uso de la ciencia ciudadana para coleccionar datos acerca de nuestra ciudad. El ejemplo de Wheelmap muestra cómo la tecnología puede ayudar a los gobernantes a tomar decisiones con respecto a sus territorios.
- Todos los buses urbanos deben cumplir estándares de accesibilidad física y visual.
- Determinar metas más fuertes en las normativas y documentos técnicos de los órganos estatales; mejorar su seguimiento y la evaluación de su cumplimiento.

- Tomar las experiencias de la ciudad de Marburg para crear espacios urbanos inclusivos y accesibles a personas con discapacidad visual.
- Tomar las experiencias de la Universidad de Gallaudet en adaptación de espacios universitarios para personas con discapacidad auditiva.
- Realizar más investigación en el campo de la geografía de las discapacidades para plantear mejores estándares de acuerdo con la realidad y contexto geográfico de la provincia de Pichincha y el país.
- Trabajar con docentes y autoridades de las instituciones universitarias para que sepan ofrecer servicio educativo inclusivo y de calidad a estudiantes que tengan algún tipo de discapacidad.

7. Referencias

- Ayala, Luis, Byron Tene y María Fernanda Coronel. 2019. «El derecho de las personas con discapacidad a la accesibilidad de bienes y servicios en toda obra pública o privada en la ciudad de Riobamba». *Epísteme* 6. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1771/1023>.
- Bauman, Hansel. 2010. *DeafSpace Design Guidelines*. Vol. 1. Washington: Gallaudet University. <https://www.gallaudet.edu/about>.
- Blanco, Carlos. 2001. *Traducción de La monadología por G. Leibniz*. Pentalfa Ediciones.
- Chouinard, Vera. 1997. «Making Space for Disabling Differences: Challenging Ableist Geographies». *Environment and*

-
- Planning D: Society and Space*. <https://doi.org/10.1080/15426432.1985.10383512>.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). 2021. "CONADIS." 2021. Quito: Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades.
- Fallon, Andrew. 2007. «Beyond the Social Model of Disability». *Enable Disability*. <https://enabledisability.wordpress.com/2007/02/27/beyond-the-social-model-of-disability/>.
- Foucault, Michel. 1975. *Vigilar y castigar*. Editado por Aurelio Garzón. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallaudet University. 2021. «Gallaudet at a Glance». *Gallaudet University*. <https://www.gallaudet.edu/about/glance>.
- Grosz, Elizabeth. 1995. Bodies-Cities. En *Essays on the Politics of Bodies*, Nueva York: Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315656564>.
- Hardach, Sophie. 2021. «The School that Created a City for the Blind». *BBC Future*. <https://www.bbc.com/future/article/20210916-the-school-that-change-a-city-into-a-place-for-the-blind>.
- Harvey, David. 2018. Teoría revolucionaria y contrarrevolucionaria en Geografía y el problema de la formación de guetos. En *Senderos del mundo*, editado por Juanmari Mandariaga, 8-24. Buenos Aires: Ediciones Akal.
- Harvey, David. 2018a. *Justicia, naturaleza y geografía de la diferencia*. Quito: IAEN. <https://doi.org/M-18287-201>.
- INEC. 2010. «Censo de Población y Vivienda: Pichincha». *Ecuador en Cifras*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas/>.

- Lefebvre, Henri. 1974a. *Espacio y política*. Editado por Janinb Muls; Jaume Liarás García. 62.^a ed. Barcelona: Península.
- . 1974b. *La producción del espacio*. Editado por Ion Martínez LoreaMadrid: Capitan Swing Libros.
- . 1978. *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Península.
- Linares, Santiago. 2013. «Las consecuencias de la segregación socioespacial: Un análisis empírico sobre tres ciudades medias bonaerenses (Olavarría, Pergamino, Tandil)». *Cuadernos Urbanos. Espacio, Cultura y Sociedad* 14 (14). <https://doi.org/10.30972/crn.1414527>.
- López, Cristian. 2011. «De la mecánica newtoniana a la teoría especial de la relatividad: Consideraciones ontológicas acerca del espacio y el tiempo». En *I Jornadas de Estudiantes del Departamento de Filosofía*, 1-2. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Municipio de Quito. 2013. *Gobierno Abierto*. Quito.
- Oliver, Michel. 1990. *The Politics of Disablement*. Londres: Macmillan Education LTD.
- Ord, J. Keith, y Arthur Getis. 1995. «Local Spatial Autocorrelation Statistics: Distributional Issues and an Application». *Geographical Analysis* 27 (4): 286-306. <https://doi.org/10.1111/j.1538-4632.1995.tb00912.x>.
- Organización Mundial de la Salud, y Banco Mundial. 2011. *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: OMS.
- Ortiz, José. 2013. «La discapacidad en el Ecuador en cifras, año 2010». *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas* 31 (1): 74-81. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/>

bitstream/123456789/20629/1/José Ortiz Segarra.pdf%5Cn-
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/20629>.

Park, Deborah C., John P. Radford y Michael H. Vickers. 1998. «Disability Studies in Human Geography». *Progress in Human Geography* 22 (2): 208-33. <https://doi.org/10.1191/030913298672928786>.

Thistlewood, Dan. 2014. *Wheelchair Accessibility in London: A Review of Public Transport and an Access Audit of Public and Commercial Buildings*. Londres: Birkbeck University of London.

Ungar, Simon. 1987. «Disability and the Built Environment». *International Journal of Rehabilitation Research* 10: 240-42. <https://doi.org/10.1097/00004356-198712005-00051>.

UPIAS, y DAU. 1976. *The Union of the Physically Impaired Against Segregation and The Disability Alliance Discuss Fundamental Principles of Disability*.

Buenas prácticas de inclusión para personas con discapacidad en educación superior y proyectos profesionales

Yohana Pereyra

1. Introducción

El presente capítulo es una revisión bibliográfica-documental y un análisis cualitativo sobre buenas prácticas de inclusión en educación superior y proyectos profesionales en artes, educación física y deporte. Es necesario llevar adelante esta revisión debido a que observamos la poca presencia de las personas con discapacidad en las aulas de educación superior y en los diferentes ámbitos artísticos y deportivos profesionales de Ecuador. Frente a ello, nos preguntamos: ¿Las personas con discapacidad tienen acceso a la formación académica profesional?

Para hacer frente a este problema, la investigación tiene como objetivo principal identificar buenas prácticas de inclusión para personas con discapacidad. Y específicamente, detallar cuáles han sido los mecanismos y estrategias utilizados para tal ejecución; además, considerar los mismos como un modelo para otros proyectos profesionales y/o académicos institucionales de carácter inclusivo.

La revisión bibliográfica-documental se basa en revistas, cuadernos y artículos de investigación científica especializada. Los mismos están ligados a diferentes universidades de Latinoamérica y España, publicados desde el año 2000 hasta la actualidad. Además, se ejecutan indagaciones por medio de internet,

específicamente a través de diferentes espacios de exposiciones y exhibiciones de arte y deporte, como son teatros, museos, festivales, clubs, asociaciones, centros de competencias deportivas tanto a escala nacional como internacional. También, a través de medios de difusión como las plataformas digitales (Instagram, Facebook, YouTube y páginas webs), conversatorios, ponencias y congresos académicos y la información proveniente de organismos gubernamentales tanto regional como internacional.

El análisis cualitativo se construye a partir de entrevistas en profundidad y grupales, estructuradas y semiestructuras más testimonios de estudiantes, docentes, administrativos, gestores educativos y emprendedores profesionales vinculados con la vida académica y proyectos profesionales. Las mismas se ejecutan a través de videollamadas debido a las medidas de confinamiento por COVID-19. El marco espacio-temporal alude a ámbitos legales, civiles, procesos académicos y figuras referentes de España, Reino Unido, EE. UU., Venezuela, Argentina y fundamentalmente Ecuador; en concreto, prácticas ejecutadas en Quito y Guayaquil. El recuento indagatorio y su evolución en términos teórico-conceptuales sobre discapacidad, prácticas de inclusión, educación superior y profesionalismo se ejecuta desde la posguerra de la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad.

La revisión bibliográfica-documental y análisis cualitativo se teje teóricamente desde los argumentos del modelo social de la discapacidad. Este describe tres ejes centrales: el modelo caritativo, el modelo médico-asistencialista y el modelo social de la discapacidad. La perspectiva de este entra en discusión con el concepto de modernidad, el cual plantea la vida dentro de una máquina civilizatoria y de disciplinamiento a través del trabajo, la regulación y normatividad homogeneizadoras de los cuerpos. Frente a este concepto que promueve la normalidad como modo

de existencia deja en la exclusión a las personas con discapacidad. Por eso, plantear la mirada desde la pedagogía crítica de Freire resulta apropiado para darle un revés a estas estructuras deshumanizadoras.

Además, observar el asunto desde los parámetros teórico-metodológicos propuestos en la noción del sentipensar de Saturnino de la Torre, las inteligencias múltiples de Howard Gardner, y la noción de empatía transformada en acción pueden ser herramientas para solventar el compromiso docente. También la constancia y la generación de acceso educativo como mecanismos para el compromiso social de la pedagogía son fundamentales para respetar la diferencia y elaborar estrategias de inclusión destinadas a los diferentes programas académicos y proyectos profesionales.

El concepto de agenciamiento planteado desde la pedagogía crítica será esencial para sugerir acciones que no se queden en una ejecución unilateral de la gestión educativa. El desarrollo de la agencia promueve programas educativos dinámicos, activos y transformadores de la realidad. En esta línea, la noción de diseño y gestión educativa interdisciplinar y expandida es fundamental para dar cuerpo a la práctica de inclusión a personas con discapacidad. Lo interdisciplinar provee de dinamismo, diversidad, y atiende a la particularidad de cada cuerpo-estudiante-profesional. Por ello se requiere de docentes profesionales dúctiles y eficaces en la tarea de trabajo educativo y profesional, sin rigideces académicas.

Entonces, para dar cuerpo a este capítulo, se abordan: antecedentes históricos importantes sobre leyes, decretos y legislaciones de entes gubernamentales a escala regional y global; implicaciones teóricas para el análisis cualitativo y revisión bibliográfica documental; más un recuento histórico sobre ciertos conceptos cla-

ve en arte, educación física y deporte. Luego, se continúa con la presentación de casos sobre buenas prácticas en los campos de arte, educación física y deporte. En esta sección, se destacan estrategias, metodologías y mecanismos utilizados para el desarrollo de una pedagogía y práctica profesional inclusiva, tanto en ámbitos académicos como en proyectos y emprendimientos profesionales extraacadémicos. Por último, se describen algunas percepciones y recomendaciones finales como reflexión del análisis y revisión. Las mismas intentan motivar el abordaje de ciertos aspectos claves a trabajar y profundizar en la tarea pedagógica y profesional de inclusión a personas con discapacidad.

2. Antecedentes históricos

El 19 de septiembre de 2012, se publica en Ecuador la Ley Orgánica de Discapacidades. Llevamos nueve años en los cuales, las personas con discapacidad y la sociedad, abordan constitucional y jurídicamente las diferentes dimensiones, alcances e implicancias de la discapacidad.

Observar cómo acontecieron los avances legales en otros países de la región y a escala global es un punto de partida válido para comprender el estado actual de la legislación en Ecuador y abordar la reflexión sobre este tema de forma situada. En Argentina, se sanciona la Ley de Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (Ley 22.431) el 16 de marzo de 1981 junto con el decenio de los discapacitados proclamado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Hace cuarenta años, Argentina trata este tema; es un tiempo considerable para que las gestiones en otros ámbitos, como el académico, hayan concretado posibilidades de inclusión. En Brasil, los avances en

términos constitucionales y jurídicos han tenido su proceso desde la Constitución de 1988; son treinta y tres años en los que se puede dar cuenta de las gestiones en diferentes ámbitos de la organización civil e institucional. En Uruguay, la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad surge de la modificación de la antigua Ley N° 16.095 promulgada en 1989. Esta Ley, al estar sin reglamentación, no permitió establecer los mecanismos para su aplicación. La actualización de Ley se la realizó el 30 de mayo de 2010, es decir, hace once años.

A partir de este breve recuento histórico y al hacer foco en el ámbito educativo y profesional, el interrogante principal que surge es ¿las personas con discapacidad tienen acceso a la formación académica profesional? Para lograr avances más profundos en la aplicación de leyes, decretos y legislaciones, es necesario contar con bases conceptuales inclusivas, abiertas y diversas. En este sentido, los países anglosajones como Reino Unido y Estados Unidos han hecho transformaciones significativas sobre las definiciones de discapacidad e inclusión en el campo de la sociología de la discapacidad. Desde hace más de veinte años, según afirma Ferreira (2007, 2), Reino Unido «ofrece contribuciones valiosas a la comprensión del fenómeno fuertemente asociado a un movimiento de base cuyo activismo político ha tenido consecuencias significativas tanto en la cobertura legal de las personas con discapacidad como en su tejido asociativo».

En cambio, en España, parafraseando a Ferreira (2008, 143),¹ existe interés por profundizar en el campo social de la discapa-

1. Parafraseando a Ferreira (2008, 143), estos datos y diferencias entre España y Reino Unido también pueden comprobarse a partir del volumen de investigaciones y las fechas en las cuales estas se han publicado en la base de datos del *Disability Archive UK* creado por el *Centre for Disability Studies* de la Universidad de Leeds, UK.

cidad; hasta el momento, es muy débil la existencia de investigaciones reconocidas en este campo. Son muy pocos los sociólogos españoles que han orientado su interés hacia el fenómeno de la discapacidad y la mayoría de los que lo han hecho desarrollan su actividad fuera de la academia.

En Ecuador, los procesos en materia de derechos e inclusión de personas con discapacidad se han dado en diferentes etapas. En 1991, se publica el primer Plan Nacional de Discapacidades. En 1992, se crea el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) con la expedición de la Ley 180. Luego de doce años, en 2004, se ratifica la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad. Al año siguiente, se publica el segundo Plan Nacional de Discapacidades. En 2008, la ONU ratifica la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Ecuador es el vigésimo país en poner en vigencia este instrumento; por consiguiente, en 2012, se publica la Ley Orgánica de Discapacidades y un año después, en 2013, se presenta la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (ANID 2014-2017).² Posteriormente, el CONADIS, con el fin de cumplir la Ley Orgánica de

2. Acompaña a este proceso la incorporación en la Constitución ecuatoriana de 2008 el concepto *Sumak Kawsay* que se refiere a la noción del *vivir bien* o *buen vivir* característica de los pueblos indígenas. Considero que es importante mencionar este proceso paralelo de Ecuador porque da cuenta de un giro político importante en materia de derechos e inclusión que deviene de movimientos de base promovidos por pueblos históricamente segregados (indígenas, afrodescendientes, montubios, entre otros pueblos) y de su activismo político. El Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 retoma este concepto el cual constituye una característica central de la vida política del país en el que este principio cabe para su naturaleza plurinacional y culturalmente diversa. El buen vivir corresponde, eventualmente, a la noción de *Bien común de la humanidad* desarrollado en el seno de ONU y en sus posibles aplicaciones en las prácticas internacionales.

los Consejos Nacionales para la Igualdad y lo estipulado en el Sistema de Planificación Participativa del Estado, pone en vigencia el Plan Nacional de Discapacidades con su Agenda período 2017-2021 cuyo objetivo es orientar a las instituciones públicas y privadas que trabajan en el ámbito de la discapacidad a escala nacional.

Este Plan tiene, dentro de su Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades, tres objetivos principales en el ámbito de la educación que interesa recalcar con el fin de responder a nuestra pregunta de investigación: «I) Mejorar la calidad de la educación inclusiva y especializada en los niveles: inicial, básico y bachillerato; II) Fortalecer los mecanismos de acceso de las Personas con Discapacidad a la educación superior; III) Fortalecer oportunidades de formación ocupacional en artes y oficios para jóvenes y adultos con discapacidad» (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2017, 57). Además, el principio de «educación y formación a lo largo de la vida» (57) puede permitir a las personas con discapacidad proyectar sus experiencias de aprendizaje y estar en una constante actualización de conocimientos en sus áreas de estudio. La proyección educativa implica también la posibilidad de aplicar lo aprendido en diferentes espacios laborales y de perfeccionarlo.

Dentro de los objetivos de la agenda de este plan, es importante rescatar la incorporación de capacitación para el personal docente, administrativo, directivo que se vincula con el/la estudiante con discapacidad. Otro objetivo importante es crear diferentes mecanismos de acceso que faciliten la vida escolar y académica del estudiantado con discapacidad.

Como se dijo, Ecuador ha tenido, en las últimas tres décadas (1990-2021), un proceso intenso de avances en temas de derechos e inclusión de personas con discapacidad. Ahora bien, ana-

licemos las prácticas relevantes de este proceso en el ámbito de la educación superior, específicamente, en artes y deporte.

3. Implicaciones teóricas

La cotidianeidad nos enfrenta constantemente a sistemas sociales, económicos, culturales, políticos y educativos heredados. Estos definen nuestros actos y nuestra política de la cotidianidad. Históricamente, este sistema que llamamos modernidad ha regulado nuestras acciones humanas con miras a la constitución de sociedades *civilizadas*, desarrollistas, ancladas en la productividad y el rendimiento económico a través del trabajo. Esta regulación de la vida ha excluido y precarizado todo lo que a ello no se ajuste, lo diferente, lo que no es funcional a la lógica de este sistema. La modernidad se ha impuesto como una realidad hegemónica, unidireccional, occidentalista y universal.

En este extenso proceso, se produce una conversión de *ser monstruoso* a persona con discapacidad. Esta categoría se define según las habilidades funcionales o disfuncionales que los parámetros de este sistema imponen y regulan. Como bien expresa Castro Gómez (2000, 148):

todas las políticas y las instituciones estatales (la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las cárceles, etc.) vendrán definidas por el imperativo jurídico de la «modernización», es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo. De lo que se trataba era de ligar a todos los ciudadanos al proceso de producción mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas que venían definidas y legitimadas por el conocimiento.

En esta práctica homogeneizadora, se plantean metas sobre el *ideal como ciudadano* y, de hecho, se crean manuales de comportamiento y reglamentos para las instituciones y los diversos espacios de la vida social como parte de este nuevo paradigma civilizatorio. En esta lógica, las definiciones binarias como exclusión-inclusión, capacitado-discapitado, normal-anormal, son parte de los actos de la vida y de las políticas de la cotidianidad; es decir, la modernidad se expresa como «una máquina generadora de alteridades, que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas» (145).

Ante tal regulación, las personas con discapacidad se enfrentan a la ardua tarea, diaria y constante, de romper barreras y movilizar acciones que les garanticen acceso a la vida social. Deben organizarse en comunidades de discapacidades en función de sus propias necesidades con el fin de promover cambios sociopolíticos, económicos, educativos y de salud, hacer valer sus derechos y alcanzar mayor accesibilidad en los diferentes espacios de la sociedad.

El modelo social de la discapacidad permitirá reflexionar alrededor del concepto de inclusión y acceso y, a su vez, dar cuenta de la frontera ríspida que existe en las definiciones binarias impuestas por el proceso de construcción de la modernidad.

El modelo social de la discapacidad plantea tres estadios. El primero, según Cruz y Castilla, citado por Ocampo (2018, 99), «es el modelo caritativo, donde el individuo con discapacidad es objeto de lástima y conmiseración y que, bajo el marco de los ideales judeocristianos, debe ser auxiliado y asistido». En este estadio, la persona con discapacidad carece de autonomía personal y está deshabilitada para la inserción laboral o bien para la educación. Baquero, citado por el mismo autor, narra que, en

«estas circunstancias, la respuesta usual era la marginación, internamiento y reclusión forzada» (99).

El segundo estadio se inscribe en el modelo rehabilitador o médico-asistencialista. Este se definía por la disfunción orgánica y la solución era la rehabilitación. Según Baquero, en Ocampo, en este modelo, «la discapacidad se desembaraza de sus connotaciones religiosas para ser circunscrita en la lógica del déficit y el síntoma, donde es entendida en términos de normalidad-anormalidad. Es decir [sic], una desviación del estado natural del ser humano» (100). Este modelo rehabilitador o médico-asistencialista, según Palacios, en Ocampo, «pretendía ocultar o desaparecer la diferencia con el fin de normalizar al individuo. En este contexto, se fundaron las primeras escuelas especializadas en Francia para sordos y no videntes (100). El autor interpreta esta acción como el fundamento ideológico de la exclusión educativa aplicada a las personas con discapacidad.

El tercer estadio es el modelo social en el cual se trata a la persona con discapacidad como un sujeto de derechos con capacidad para aportar a la sociedad. Siguiendo a Palacios, con el mismo autor, «este modelo busca potenciar la dignidad, la igualdad, la equidad, la autonomía y sobre todo la inclusión» (100). Con esta perspectiva, se pusieron en jaque las justificaciones y bases formativas de la educación especial. Se evidenció su estructura como una forma de segregación en sí misma, dado que se separa a las personas con discapacidad de la escolaridad regular.

El modelo social propone el enfoque inclusivo; según Booth, en Ocampo:

el enfoque inclusivo se preocupa por transformar el sistema educativo para responder a la diversidad, de forma que esta sea vista como una oportunidad de enriquecimiento y no como una contrariedad; además busca dar solución a la diversidad

de necesidades pendientes en el entorno educativo mediante la modificación de los contenidos, el enfoque, las estructuras y estrategias. (100)

Como observaremos en ejemplos prácticos, la inclusión supone estructuras más flexibles, reajustes y adaptaciones para brindar más acceso a la comunidad de estudiantes con discapacidad para que puedan cumplir con sus objetivos académicos. Este concepto motor también pone de relieve diversos enfoques a partir de los cuales este se pone en práctica dado que la discapacidad no puede homogeneizarse o estandarizarse frente a las decisiones burocráticas y administrativas de las academias. Se requiere sí o sí de la comunidad en su totalidad para generar los espacios propicios, las relaciones interpersonales idóneas para potenciar la inclusión y mecanismos estratégicos para la accesibilidad educativa. Por esta vía, se pueden achicar las brechas temporales, espaciales, y pedagógicas que muchas veces se postergan en las políticas públicas y en la redistribución presupuestaria.

Como menciona Brogna, en Ferreira (2007, 4),

la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea.

Por tal motivo, las experiencias prácticas a las cuales se enfrentan las instituciones académicas deben abordarse desde una perspectiva multidimensional y diversa; se requiere de una actitud dispuesta a la experimentación, la búsqueda, el encuentro y el respeto por la diferencia.

4. Arte, educación física y deporte

La creación de las Facultades de Artes y/o Educación Física y Deporte supone una continua y controvertida lucha discursiva en el campo de las actividades profesionales de la sociedad. La hipótesis que afirma la pérdida de libertad creativa del o la artista en las universidades o bien que los deportistas disminuyen su capacidad atlética cuando ingresan al sistema académico es de larga trayectoria. La formulación de esta hipótesis se debe a la especificidad de estas profesiones, las cuales se constituyen a partir de la práctica. El papel de la academia ha consistido en uniformarla y sistematizarla.

Las instituciones educativas superiores aportan, actualizan, innovan, producen conocimiento y pensamiento y se vinculan con el mundo desde su campo específico de estudio. Es importante observar que las academias se forjan como espacios legitimados de conocimiento en los cuales participan ciudadanos quienes, posteriormente, ejercerán funciones igualmente legitimadas por las estructuras de la sociedad.

Ahora bien, la formación académica en estas profesiones ofrece un campo variado de estudio el cual constituye una plataforma importante para la innovación y creación de nuevos y renovados productos culturales (deportivos y artísticos); estos favorecen los principios éticos, sensibles, políticos, comunitarios y simbólicos de la sociedad. Este amplio campo, que se construye por inquietudes y necesidades humanas para la vida, permite a las personas con discapacidad insertarse en él desde sus propias motivaciones y deseos.

La capacidad creativa de estas carreras permite el desarrollo de proyectos e investigaciones acordes con las posibilidades y

necesidades de las personas con discapacidad. Es tarea de las unidades académicas desarrollar la capacidad de agencia de las personas con discapacidad en proyectos académicos innovadores. La pedagogía crítica, como opción para estos procesos, busca crear espacios educativos con maneras diferentes de aprendizaje colectivo en los cuales la conciencia y el desarrollo de una voz propia son elementos fundantes. El aprendizaje, al construirse en una relación práctica, somete al conocimiento a un cambio constante, a la evolución dinámica y a reformulaciones, por tanto, los sujetos que participan de la práctica académica son inacabados; su aprendizaje sigue un ritmo dinámico y en constante reformulación.

En la historia de las carreras artísticas, de educación física y deporte de las universidades, se han desarrollado prácticas académicas con perspectiva inclusiva, fruto de trabajos interdisciplinarios que han marcado dinámicas sociales, económicas, políticas y de visualización de las discapacidades en estos campos de estudios y sus derivados. Analicemos la arteterapia y los juegos paraolímpicos.

Los y las precursoras³ de la arteterapia surgen principalmente en Alemania, Gran Bretaña y Estados Unidos, ligados al auge del psicoanálisis, las vanguardias artísticas del siglo XX y las diversas problemáticas que dejaban la primera y segunda guerras mundiales. Esta innovación ayuda a resolver conflictos de carácter psicosocial, emocional, interpersonal; busca potenciar el desarrollo del lenguaje, la motricidad y otras capacidades a través de la introspección con el fin de habilitar procesos

3. Entre ellos están: Hans Prinzhorn, Melanie Klein, Adrián Hill, Marion Milner, Rita Simón, Margaret Naumburg, Edith Kramer.

creativos; pretende fortalecer actitudes y aptitudes personales como la autoestima, la autoconciencia, la inteligencia emocional y otras.

En deporte, los juegos paraolímpicos nacieron en 1960 de la mano del neurólogo británico-alemán de origen judío Ludwig Guttman. Si bien, antes los atletas con discapacidad contaban con algunas participaciones dentro de los juegos olímpicos, esta categorización de los eventos deportivos ligada a la discapacidad nace en 1948 en Inglaterra como un pequeño evento con veteranos de la Segunda Guerra Mundial. Esto creció a través de la participación de equipos de pacientes de la Fundación Guttman y de otros hospitales. Así se inició una etapa de reinención de los diferentes deportes en función de las posibilidades que tenían los atletas. El objetivo de este neurólogo era la rehabilitación física y reintegración social a través del deporte usado como importante herramienta, no solo por su aporte a nivel recreativo, sino también por su valor terapéutico el cual permitía contrarrestar actitudes antisociales, traumas y conflictos psicológicos permanentes.

Estos esfuerzos interdisciplinarios provenientes de estudios científico-académicos nacieron del compromiso ético de los y las profesionales y de personas con y sin discapacidad de curar, es decir, está presente el sesgo médico-asistencialista. Ahora bien, estas prácticas profesionales se construyen con el deseo de inclusión a través de prácticas de autoexclusión. Se aísla a la persona con discapacidad para potenciar sus habilidades, sin adentrarla en una práctica relacional y situada.

Más allá de que la arteterapia y los juegos paraolímpicos sean espacios de consolidación profesional, fortalecimiento de habilidades múltiples, visualización de la diferencia, considero que las academias deben trabajar en procesos de aprendizaje

inclusivo para que las carreras de Artes o Educación Física y Deporte de las personas con discapacidad no queden simplemente como lugares de contención, esparcimiento, entretenimiento o anecdótico, sino que se conviertan en dinamizadores de la inclusión integral y efectiva. Son los profesionales con discapacidad quienes, a través de su práctica profesional, pueden renombrar, resignificar, resemantizar de forma legítima las concepciones de la sociedad sobre la discapacidad. Entonces, observemos algunos casos que nos permitan detallar acciones, mecanismos y estrategias de inclusión educativos y profesionales.

5. Presentación de casos

En las siguientes prácticas, identificamos aspectos centrales para la ejecución de proyectos académicos que aporten a la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior. El relato se construye a partir de entrevistas en profundidad, entrevista a grupo focal estructuradas, semiestructuras y testimonios; además de una recopilación bibliográfico-documental a personas que están en la práctica pedagógico-académica: pedagogos, directivos, estudiantes con y sin discapacidad y profesionales con proyectos de carácter formal y no formal. A partir de un análisis cualitativo, se presentan casos de buenas prácticas inclusivas en el ámbito académico y proyectos profesionales. Estos casos nos permiten identificar una amplia gama de posibilidades de llevar adelante los procesos pedagógicos y/o proyectos y empresas de carácter inclusivo.

5.1. Instituto Superior Inclusivo

En el siguiente caso, observamos la importancia del trabajo interdisciplinar y el desarrollo en la capacidad de agencia de estudiantes con discapacidad auditiva. Nos enfocamos en la formación profesional que desarrolla el Instituto Superior Inclusivo perteneciente al Instituto Superior Tecnológico Honorable Consejo Provincial de Pichincha.⁴ Nos basamos en el relato de Suárez⁵ (2021, entrevista personal), quien cuenta sobre el funcionamiento del Instituto y nos confirma el egreso de setenta y dos estudiantes con discapacidad auditiva en siete años de trabajo pedagógico.

5.1.1. Descripción de un tejido pedagógico

Este Instituto se abre en 2014 y cuenta con las carreras de Administración y Asistente Administrativo, Atención Integral a Adultos Mayores, Actividad Física Deportiva y Recreación,

4. El Instituto Superior Tecnológico Honorable Consejo Provincial de Pichincha surge en 1999 y se conforma como una institución educativa particular sin fines de lucro, perteneciente al Sistema Nacional de Educación Superior. El Instituto tiene su matriz en la ciudad de Quito y sedes en Puerto Quito y Pedro Moncayo de la misma provincia. El Instituto arranca como una propuesta de capacitación promovida por el Consejo Provincial de Pichincha bajo la dirección del Dr. Edgar Espinosa; él mismo diseñó la Escuela Secretarial, la cual se presentó al Ministerio de Educación quien la aprobó bajo acuerdo ministerial 407 el 19 de abril de 2000. Este acuerdo aprueba el funcionamiento oficial del Instituto Técnico Superior Secretarial del Honorable Consejo Provincial de Pichincha con denominación de Técnico Superior en Secretariado. Posteriormente, la administración de los Institutos pasa a cargo del CONESUP y, en 2003, se modifica la denominación de Técnico a Tecnológico (Tecnológico Pichincha 2022a).
5. Sobre la base del consentimiento informado, se usan seudónimos en las referencias parentéticas relacionadas a los textos de las personas entrevistadas.

Talento Humano y Agroecología. En 2020, se crea la primera carrera en línea destinada a estudiantes de todo el país. El objetivo principal es lograr la formación y profesionalización de estudiantes con discapacidad auditiva, además de —según indica Suárez— fortalecer el desarrollo de su autoestima, lograr la integración y adaptación de conocimiento en la etapa inicial, principalmente, en Lenguaje y Matemáticas (carencias provenientes de su educación primaria y secundaria). También, alcanzar la integración familiar en el ingreso a la vida académica y romper las barreras de discriminación a través del esfuerzo de todas las instituciones parte.

Para la admisión, el Instituto tiene previstos seis pasos⁶ y una beca del 50 % por semestre en curso. Además, ofrece servicio gratuito de intérprete de lengua de señas para el proceso de formación, acción que disminuye en gran medida la deserción de estudiantes. Este servicio mejora la calidad educativa, dado que los y las intérpretes están capacitados en las carreras en las cuales ejecutan las traducciones; además, participan de las entrevistas iniciales y se ocupan de identificar las necesidades y adaptaciones⁷ curriculares que deben realizarse. La figura del interprete es fundamental en la trayectoria educativa de los y las estudiantes con discapacidad auditiva, afirma Suárez.

En muchas oportunidades, parafraseando a Suárez, los y las estudiantes deben desarrollar procesos de fortalecimiento psicoeducativo, principalmente en su autoestima. Estos procesos producen grandes cambios positivos, los cuales se

6. (Tecnológico Pichincha 2022b).

7. Cuando nos referimos a adaptaciones, no hablamos en términos de disminución de contenidos o extensión de plazos, sino más bien de flexibilización de la metodología para lograr el objetivo de aprendizaje.

deterioran cuando el alumno convive con la familia que, muchas veces, no cuenta con el conocimiento de lengua de señas. Entonces, se siente aislado en su propio hogar frente a esta falta de comunicación. Dada esta situación, el Instituto obliga a las familias a aprender la lengua de señas con el fin de lograr que el/la estudiante alcance una formación integral. También, en estos procesos, se apunta a erradicar ciertos mitos de la etapa de formación primaria y secundaria: «Ellos/ellas no van a poder», es decir, no podrán adquirir la capacidad de estudio que tienen sus compañeros/ras oyentes.

El Instituto cuenta con un canal en la plataforma YouTube titulado *Somos Inclusivos*.⁸ Este canal tiene información pertinente a la formación hecha en lengua de señas y guías para aprender a usarla. Son los mismos estudiantes con discapacidad auditiva quienes participan de su creación. Diferentes plataformas comunicacionales han promocionado esta herramienta en la cual se invita a los y las estudiantes, familias, amigos y la comunidad en general a suscribirse y socializarla. Además, en la etapa inicial, según afirma Suárez, el Instituto realiza actividades de integración entre la comunidad estudiantil oyente y sorda para conocer brevemente el lenguaje de señas.

Como estrategia de calidad educativa, se realizan prácticas preprofesionales, servicio a la comunidad y actividades de vinculación e integración con la sociedad en diferentes instituciones.⁹ La entrevistada destaca los trabajos finales realizados por los y las estudiantes, los cuales significan un gran aporte en términos de inclusión y de desarrollo de habilidades

8. (Somos Inclusivos 2022).

9. (Tecnológico Pichincha 2022c).

comunicativas. Estos trabajos consisten en la traducción de las políticas públicas del Ministerio de Educación y de cien palabras técnicas académicas al lenguaje de señas.

Paralelamente a la formación estudiantil, los y las docentes realizan constantemente talleres de intercambios de experiencias. Estos talleres tienen como finalidad actualizar, recrear y/o resignificar las estrategias pedagógicas para futuras experiencias y/o para las presentes, en caso de ser necesario. El cruce de pensamiento, reflexiones, discusiones saberes desde un enfoque interdisciplinario basado en la investigación-acción es importante para abordar la realidad. Menciona Olmos (2008, 171) que

la perspectiva interdisciplinaria anclada en la línea de la pedagogía crítica se constituye mediante la interacción sujeto-objeto o «interestructuración», la cual nos ayuda a construir una práctica empática en cuanto que el docente (sujeto) se relaciona con el objeto (elementos reales, simbólicos, naturales, culturales del contexto) en un proceso de creación, reconstrucción y transformación del pensamiento, la acción y el conocimiento, por ende, de sí mismo y de la realidad. En este hacer pedagógico el docente asigna valores al objeto a fin de conocerlo, aprehenderlo y transformarlo, al tiempo que el docente es influido por el objeto en el pensamiento y la acción.

Este diálogo del sujeto y el objeto resulta fundamental en la búsqueda de la articulación de los saberes y el ejercicio interdisciplinario.

5.1.2. Hacia una metodología interdisciplinaria y expandida

El carácter interdisciplinar de la formación educativa se produce en el cruce entre la dirección del Instituto, la trabajadora social, los y las intérpretes, el/la docente, los y las estudiantes con discapacidad, las familias y la comunidad. Estas son piezas clave en el proceso de aprendizaje desarrollado en las aulas. Este diagrama, pensado desde la pedagogía crítica,

orienta la producción de conocimientos por parte del docente, mediante la crítica, la reflexión y la dialéctica para aproximarse a la complejidad de la realidad y desarrollar capacidades intelectuales, actitudinales y metodológicas que le permiten integrar disciplinas, relacionarlas con el contexto a partir de una visión de totalidad para dar respuesta a los problemas educativos y sociales (171).

Aislar los contenidos y prácticas del contexto y la realidad de los y las estudiantes sería negar las circunstancias; en consecuencia, el programa educativo se conformaría sobre las bases de la exclusión.

La participación de las diferentes áreas dentro del proceso educativo requiere de compromiso y habilidad de trabajo interdisciplinario, que permite que se adquieran responsabilidades vinculadas no solo con el contenido de las carreras, sino también con sus alcances. Se trata de apuntar al «compromiso docente y al compromiso social de la pedagogía» como propone Bonafé en Maset (2004, 92). La institución y todas sus partes se asientan sobre un deseo profundo por transformar la sociedad a través de la educación inclusiva. En este proceso,

se observa que la implementación de estas carreras no solo tiene un alcance educativo, sino también social y político, ya que la sociedad visualiza, por medio de diferentes plataformas comunicacionales el desempeño de los y las estudiantes. Este proceso marca un precedente para las universidades y motiva a otras/otros estudiantes con discapacidad a pensarse como candidatos a carreras de educación superior.

También quisiera rescatar la habilidad y conocimiento adquiridos por los y las profesionales de la institución sobre las posibilidades y limitaciones que conlleva la discapacidad auditiva. Este conocimiento permite comprender y elaborar las tácticas y estrategias pedagógicas necesarias para desarrollar la formación del/la estudiante. Para ello, ha sido necesario el ejercicio permanente y sostenido en la tarea pedagógica. Suárez (2021, entrevista personal) cuenta que los y las profesionales llevan muchos años en el desempeño de su trabajo y específicamente los y las intérpretes, a través de su práctica, han desarrollado el lenguaje de señas apropiado para transmitir el conocimiento. El docente no solo se ocupa de brindar el conocimiento, sino también de conocer las circunstancias en las cuales este se construye. Por ello, pensar en la pedagogía desde una perspectiva interdisciplinaria significa

no solo ocuparse de la enseñanza de las asignaturas sino también vincularlas con miras a realizar estudios profundos y holísticos de la realidad y comprender que sobre la base de los principios del docente (relación teoría y práctica; racionalidad crítica dialéctica; contextualización; investigación-acción deliberativa colaborativa; finalidad ética) forma al egresado para abordar la enseñanza de la ciencia, las humanidades, la tecnología y el arte con un enfoque interdisciplinario, con miras a favorecer un aprendizaje integrado, crítico y reflexivo (Olmos 2008, 171).

Reafirmo la importancia de la pedagogía crítica como eje transversal en la producción, organización, gestión de programas educativos. En ella, la interdisciplinariedad es un factor central para estudiar los diversos contenidos de manera contextualizada.

Por otro lado, es importante que los estudiantes desarrollen la capacidad de agencia. En un enfoque pedagógico en el cual la enseñanza está orientada a la acción, la agencia «se manifiesta en la capacidad para actuar, socioculturalmente mediados, con alumnos aprendices activos con la organización del aprendizaje desarrollado en función de productos de acción que se acuerdan entre los y las docentes y estudiantes» (Berbena Zavala y Castañeda Figueiras 2014, 26). Esta capacidad de agencia, a través de la creación de proyectos académicos, aporta a la propia comunidad y abre camino a las personas oyentes a empatizar con este universo. El *agenciamiento* provoca una actitud crítica, de reflexión, que compromete a la acción, como bien plantea Freire (INODEP 1976, 55): «El hombre [o personas con discapacidad] no puede participar activamente en la historia, en la sociedad, en la transformación de la realidad, si no se le ayuda a tomar conciencia de la realidad y de su propia capacidad para transformarla».

De esta manera, se tejen nuevas relaciones sociales en las cuales las diferencias se hacen menos distantes para convivir desde las propias posibilidades, con libertad y no con adaptaciones forzadas o alienaciones sociales. Estas experiencias académicas deben visualizarse e historiarse desde lo comunitario, para dejar de lado los mitos que segregan y discriminan, que alejan a las personas con discapacidad del deseo de continuar sus estudios; además, estas experiencias invitan a centrarse en las posibilidades, aquí y ahora, del estudiante y no en sus limitaciones, como menciona Freire en Maset (2004, 94):

«Educar es liberar al ser humano, al hombre y a la mujer, a la persona, de las estructuras deshumanizadoras, de todo lo que le despersonaliza».

5.2. Teatro de la Diversidad

En esta práctica, interesa la relación entre pedagogía en artes escénicas, discapacidad e inserción laboral en el trabajo desarrollado por la cooperativa Esperanza, dirigida por Esteban Parola,¹⁰ en Campana, Buenos Aires, Argentina, durante diecisiete años. La información recabada proviene del testimonio de López.



Fuente: Esteban Parola, director de teatro, con los actores.
Realización de la imagen: Girovan.

10. Esteban Parola es actor, director y pedagogo de teatro. Nació en Santa Eleodora, provincia de Buenos Aires, y se formó en la Escuela Nacional de Arte Dramático de Bs. As. (Parola Esteban 2022a).



Fuente: Esteban Parola, director de teatro, con los actores.
Realización de la imagen: Girovan.

5.2.1. Descripción de un hacer incorruptible

La cooperativa Esperanza y el director, actor y pedagogo Esteban Parola tienen como objetivo principal montar espectáculos teatrales con personas con discapacidad que se inserten en el mercado de trabajo artístico de las artes escénicas. Este espacio brinda herramientas pedagógicas actorales (expresión corporal, vocal, dramaturgia actoral, destrezas y habilidades físicas, técnicas actorales, entre otras) para arribar a la construcción de obras de teatro clásicas y textos de personajes reconocidos. Estas producciones se insertan en los diferentes espacios del mercado artístico específicamente teatral y adquieren un rubro económico por la presentación.

La cooperativa Esperanza se formó en el año 2010 y, durante cinco años, realizó giras por diferentes lugares de Argentina. Además, participó y ganó en diversos encuentros y festivales importantes de ese país.¹¹ Como fruto de estos proyectos, la cooperativa recibió un reconocimiento a la labor artística y social de parte de la Asociación Argentina de Actores. Esta organización de larga trayectoria en el medio artístico de su país regula los derechos laborales de actores y actrices.

Gracias a este reconocimiento, en 2016, Ricardo Bianchi e integrantes del colectivo consiguieron el carné de socio emitido por esta institución, hecho que, hasta el momento, no se había producido para un actor/actriz con discapacidad. Con este carné, Bianchi pasó a formar parte del mercado laboral de actores y actrices de Argentina y se benefició de todas las garantías y derechos que se exigen para el desempeño de la actividad. Este hecho significó un avance importante en inclusión dado que la Asociación genera constantemente convenios laborales con diversas empresas e instituciones (públicas o privadas productoras de películas, publicidad, televisión, fotografía, moda, entre otras) que requieren específicamente de servicios actorales.

11. Realizan giras con el espectáculo Historias en el Circo. Ganan el primer premio a mejor película en proceso con el teaser para largometraje Pasos y Kilómetros. Participan en el Festival Internacional de Cine de Mar del Plata-Argentina, en el Festival Internacional de Cuba y en el Primer Encuentro Interdisciplinario de Arte organizado por la consagrada Asociación Ana María Giunta en el teatro El Globo, C.A.B.A. (Parola Esteban 2022b)

5.2.2. Expresiones desconfiadas: hacia una metodología del encuentro

La propuesta pedagógica teatral que lleva adelante Parola junto a los actores y actrices del elenco Esperanza es de carácter no-formal. Los contenidos pedagógicos se diseñan según los requerimientos que aparecen en el proceso creativo de la obra de teatro. Por ejemplo, si el objetivo final es hacer una propuesta escénica circense, el contenido pedagógico usará técnicas que atienden a este fin último, como *clown*, acrobacia, danzas, *sketch* y demás. Docentes especialistas que no son parte de la cooperativa ponen a disposición sus conocimientos para solventar múltiples necesidades que se presentan.

Según López (2021, entrevista personal), el proceso de aprendizaje se desarrolla respetando los tiempos y posibilidades de cada estudiante. Una obra de teatro puede llevar un año en construirse o bien dos meses según el tiempo que requiera cada actor/actriz. Es decir, se trabaja desde lo individual hacia lo grupal y no desde el grupo hacia cada particular individuo como es tradicional. Para ello, tienen etapas de trabajo con cada actor/actriz en las que se negocian las posibilidades expresivas y luego se teje la producción grupalmente para pasar a la etapa de montaje de la obra, afirma López.

También, se desarrollan actividades de estimulación para abrir la percepción, las sensibilidades creativas con el fin de construir escenas que se identifican con sus propias posibilidades técnicas y experiencias creativas. López cuenta que el director/pedagogo juega con una trilogía capaz de brindar sostenibilidad a los procesos: observación, curiosidad e información. La trilogía funciona como una línea de flujo y devenir que habilita el desarrollo y asimilación de las diversas estrategias pedagógicas

y objetos creativos. En este marco, cada individuo va a producir según los disparadores que estas instancias conceptuales y prácticas presenten. Fruto de estos procesos de aprendizaje, la cooperativa Esperanza de Campana y, en algunas instancias junto al colectivo Todos en Yunta, de capital federal, producen alrededor de doce obras de teatro¹² y series para televisión.¹³

López advierte que esta metodología tiene ciertas características funcionales a los procesos: 1) la instancia pedagógica se realiza con personas que desean aprender y trabajar en actuación, no es un espacio donde se ejecutan acciones sociales y/o solidarias hacia personas con discapacidad; 2) la familia no debe estar presente en el proceso de aprendizaje, ya que fortalecer la autonomía es un elemento central para el buen desempeño de los y las estudiantes; 3) no se pretende formar actores ni actrices que puedan desarrollar todas las técnicas, sino más bien que se adapten a las posibilidades expresivas de cada

12. Junto al colectivo Todos en Yunta producen las obras *Vos... ¿Payaso?*, *Historias del circo* y *Juan Moreira*, *El Principito*, *Alicia*, *Otelo*, *Cenicenta* en las cuales aprendieron sobre técnicas actorales de *clown*, *sketch*, *gags*, acercamiento de clásicos como la novela gauchesca argentina *Juan Moreira*, el cuento clásico *El principito* y *Alicia en el País de las Maravillas*; también sobre géneros trágicos y fantásticos. La cooperativa Esperanza de Campana Bs. As. produjo *Historia de la Murga* y *la Barriada*, *La casa de Bernarda Alba*, *Señora Macbeth*, *El Encantamiento de Dulcinea*, *La historia de amor entre Alfonsina Storni* y *Horacio Quiroga* en las cuales profundizan los contenidos antes mencionados. Datos de entrevista personal y referencia: (Parola Esteban 2022b)

13. En el año 2018, iniciaron con el rodaje de la serie para televisión *Cero Drama* para el Canal Encuentro que se transmite por la televisión pública a escala nacional. En esta serie, se muestran diferentes procesos de aprendizaje, formas, herramientas y técnicas actorales en el teatro de personas con discapacidad. El elenco de esta serie está conformado por actores con y sin discapacidad. Durante 2021, produjeron y estrenaron la tercera temporada de esta serie en la cual el elenco recibe una remuneración por su trabajo como actor/actriz según lo indica la Ley. (Canal Encuentro 2019 min. 1:01)

persona. En este sentido, no existen los fracasos, se aprende a crear con la dificultad, a *hacer teatro con la dificultad* y desde ahí cada uno/una desarrolla su propia forma de ser creativo.

El método de trabajo se arma en el devenir del proceso, en la búsqueda, en la indagación, en la experimentación, en la prueba y error, asegura López. No se trabaja desde la discapacidad, sino desde la mirada artística; es decir, se crean las obras según el material expresivo que se produce orgánicamente junto con los elementos técnicos asimilados en la práctica. López afirma que se trata de experimentar en pos de la escena y no en pos de la discapacidad porque el fin último es que el público aplauda al personaje y no al actor/actriz con discapacidad. El cuerpo diverso es parte de la estética y poética de la obra de teatro.

Para llevar adelante estos procesos, el director/pedagogo se ancla en la propuesta de Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples. Esta se propone «romper con los paradigmas tradicionales de inteligencia como única y general y acentúa su condición de pluralidad. Además, que, permite reivindicar la condición humana con relación a sus múltiples capacidades de cognición y el valor del entorno cultural para el desarrollo del intelecto humano» (Macías Amaris 2002, 1). Por ello, según López (221, entrevista personal), Parola trabaja con colectivos conformados por personas con diversas discapacidades: motrices, intelectuales, psiquiátricas, síndrome de Down y demás. En este conjunto reconoce que, en un primer momento, la recepción de los contenidos se produce según las posibilidades de cada estudiante, pero luego se realiza un trabajo individual en el cual se profundizan los contenidos desde la potencialidad creativa y cognitiva de cada uno/una.

Según estas características, podemos identificar, dentro del colectivo, a estudiantes que no saben leer ni escribir, pero

aprenden diversos textos teatrales de memoria, saben decirlos o bien conocen de la historia del teatro, de Shakespeare, Moliere, entre otros. Es decir, «cada inteligencia expresa una capacidad que opera de acuerdo con sus propios procedimientos, sistemas y reglas, y tiene sus propias bases biológicas» (Macías Amaris 2002, 32). Según afirma López (2021, entrevista personal), ningún conocimiento, campo, espacio y/o personaje o rol anula al otro; al contrario, son factores complementarios que se cruzan para un mismo fin. Por tanto, la fluidez entre conocimientos de diversos campos a partir de lo que la obra de teatro solicita en cruce con las capacidades y habilidades desarrolladas por los y las estudiantes son factores fundantes de los procesos que llevan adelante en la Cooperativa.

En esta práctica, se apuesta por una pedagogía del encuentro y la búsqueda en la cual el docente y el/la estudiante se eligen y confluyen en el proceso de adquisición del conocimiento. López asume, al comparar esta formación con la académica, que ningún lugar es mejor que otro y que la cuestión es descubrir cuál es el mejor lugar para uno/una.

Tal vez, la instancia pedagógica donde el conocimiento fluye conforme a las posibilidades de la persona y los productos personales se conjugan con las posibilidades colectivas sea demasiado abierta para la academia, poco esquemática y hasta poco efectiva. No obstante, los espacios no formales brindan alternativas que podrían aplicarse dentro de las estructuras académicas. Pensar en espacios interdisciplinarios, donde se valora el aprendizaje por la efectividad en los procesos de trabajo y por las alternativas teóricas y prácticas a los sistemas ya conocidos es fundamental para responder a la diversidad.

5.3. La revolución de los detalles simples

En la presente sección, analizamos prácticas profesionales tanto académicas cuanto extraacadémicas. Realizamos recomendaciones alrededor de los vínculos entre el acto pedagógico y el valioso aporte de proyectos que se ocupan de indagar sobre formas de hacer diferentes en las áreas de arte y deporte. Destacamos innovadores productos, expresiones estéticas, con la potente convicción de transformar la empatía en acción y romper las normas hegemónicas excluyentes.

5.3.1. La revolución del aquí y ahora

La experiencia relacional docente-estudiante es la base de todo acto de aprendizaje. Así lo testimonian educadores y educandos. Es importante reflexionar sobre el proceso y las voluntades que se requieren para observar a las y los estudiantes fuera de una caracterización estereotípica, estandarizada; no son envases vacíos a los cuales hay que llenar de información. Cada uno es diverso, incluido aquel que tiene una discapacidad, en virtud de sus experiencias particulares, su propia historia, su realidad cotidiana.

Según el análisis de las experiencias narradas, resulta necesario abrir la percepción hacia otras maneras de plantear el proceso pedagógico fundamentadas en el sentirpensar, esa instancia en la cual «ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento [...] es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar» (Moraes y De la Torre 2001, 2).

La *performance pedagógica*, como la titula la docente Almada, UASB-E (2021, entrevista personal), puede plantearse como aquel acto dado en un espacio y tiempo, en el aquí y ahora de la experiencia, para dejar de lado el automatismo y la reproducción y dar paso a la empatía con las diversas realidades de los y las estudiantes. Esta *performance pedagógica* implicaría una apertura de percepción en la cual confluyan lo biológico, lo neurológico, lo psicológico y lo sociocultural, como factores que constituyen la realidad educativa de carácter complejo y complementario. Estas características asumen otras maneras de canalizar y asimilar el conocimiento; permiten correrse de la tan criticada rigidez académica para habilitar mayor accesibilidad a los contenidos, al pensamiento crítico, al sentir y actuar educativo de carácter diverso-diferente.

Los y las estudiantes con discapacidad, en su vida universitaria, ponen constantemente en evidencia los reajustes que deben realizarse en las estructuras académicas y pedagógicas. Como ya conocemos, las instituciones educativas están creadas bajo los mismos parámetros normativos; todos los y las estudiantes atraviesan por el mismo proceso y deben cumplir con el mismo programa de clase para concluir una carrera. En esta lógica, no se contemplan las diferencias como eje característico de la tipología del estudiantado; en ese punto, la academia se torna en un espacio de aprendizaje excluyente.

Las personas con discapacidad presentan necesidades particulares. La universidad que atiende a la diferencia debe forjarse como un espacio de reconstrucción constante, con un equipo profesional capacitado en estrategias inclusivas que encuentren los caminos y accesos rápidos para la población destino. Almada cuenta que, al conocer la situación del

estudiante no vidente García presente en su aula, modificó su forma de dar la clase. Debido a su condición, la docente decidió «narrar lo que se ve, suplir los ojos con la palabra». Ella narraba todas las anotaciones, dibujos, cuadros y todas las acciones que ejecutaba en la pizarra con el fin de que García receptara toda la información.

Este ejemplo permite comprender que las respuestas inmediatas pueden convertir a las universidades, como plantea García (2021, entrevista personal), en un espacio «germinador, como una cocina» donde se cruzan el conocimiento, las experiencias y la «comunidad humana» (Almada 2021, entrevista personal). Las universidades dejarían de ser espacios rígidos e impenetrables.

Las universidades deben tener personal docente, administrativo, no administrativo, directivo dispuesto y flexible, con capacidad de acción inmediata para abrir camino a los y las estudiantes con discapacidad. Deben ser espacios donde se elaboran los conocimientos diversos, se establecen relaciones amables, se practican los cuidados mutuos, la disposición, el afecto. En ellas deben formarse los futuros profesionales de una sociedad que pretendemos inclusiva y diversa.

La universidad requiere de la acción comunitaria para generar los accesos, no solo de los responsables académicos, sino también del estudiantado. Las acciones de los diversos centros de estudiantes y la vital relación entre ellos y ellas es fundamental para lograr este objetivo. Son importantes también el diálogo y las negociaciones con la estructura institucional. La universidad es, al mismo tiempo, un lugar de aprendizaje y de consolidación de relaciones interpersonales solidarias, equitativas, humanas.

En este sentido, según afirman en entrevistas personales (2021) la docente en Artes, Murias y el estudiante no-vidente

Ruiz, de la Universidad Central del Ecuador, uno de los roles importantes que puede garantizar el buen desempeño y permanencia académica de los y las estudiantes con discapacidad son las personas con quienes interactúan. Ellas son mediadoras entre las necesidades del estudiante con discapacidad y la estructura académica establecida. Son las encargadas de generar las acciones para equilibrar las distancias prácticas que se presentan en la vida cotidiana del estudiantado; con esta finalidad, estas personas pueden generar campañas de sensibilización, concientización, organización y/o logísticas espaciales, adaptaciones de los programas y acceso a materiales e instrumentos para el desempeño académico y demás posibilidades que puedan surgir según los casos específicos.

Por otro lado, a partir de las entrevistas realizadas, se puede dar cuenta del carácter ambiguo de la categoría inclusión. Se la entiende como el conjunto de acciones que la persona con discapacidad debería hacer para insertarse en algo que llamaríamos la sociedad, como si nunca hubiese formado parte de ella, de esa comunidad. La ambigüedad de esta categoría carece de aportes para la práctica cotidiana en educación. Más bien, tras el análisis de los testimonios, resulta más efectivo usar los términos accesibilidad, redistribución y reconocimiento. Los entendemos como

aquellas políticas, programas, planes, leyes, reglas, instituciones y otros instrumentos que administra el Estado [y/o instituciones educativas] que de forma articulada canalizan y cambian la forma en que se distribuyen los recursos materiales (redistribución) y simbólicos (reconocimiento) a aquellos grupos que por falta de éstos [sic] o su negación sistemática participan en la sociedad de manera desventajosa o no significativa. (Sandoval Álvarez 2016, 87)

La finalidad es la ejecución de acciones necesarias para que la vida cotidiana dentro de la comunidad académica tenga mayor viabilidad. García cuenta que el principal desafío al que se enfrentó en su cursado fue el acceso al material de estudio. Debido a que las personas no videntes usan lector de pantalla es sumamente necesario que los textos estén digitalizados sin rayones ni comentarios. Ante la necesidad manifestada, la Universidad ejecutó un convenio con la biblioteca para realizar dicha digitalización (García 2021, entrevista personal).

Proyectos de digitalización deberían formar parte de las agendas de las universidades; de lo contrario, estudiantes con discapacidad visual, además de cumplir con las responsabilidades académicas, deberían ocuparse de generar las acciones que les provean de acceso al material de estudio. Esta situación acrecentaría la desventaja histórica y estructural que supone la discapacidad en un espacio no accesible. La ausencia de estos proyectos trae como efecto la deserción de estudiantes con discapacidad. Por ello, es necesario implementar espacios de estudio para acoger la diversidad desde el respeto a la diferencia; estos deben erradicar el parámetro individualista de rendimiento académico. Se debe repensar las acciones que se priorizan en los programas y gestiones académicas en términos de accesibilidad, redistribución y reconocimiento.

Frente a estas necesidades urgentes, García nos cuenta que, junto a sus compañeros, realizaron un ejercicio vivencial-experiencial; convocaron a los y las docentes de su Maestría y les hicieron transitar espacios y ejecutar actividades con los ojos vendados para que tomen conciencia de la realidad diaria que atraviesa una persona no vidente dentro de la Universidad (2021, entrevista personal).

5.3.2. La revolución de los objetos

Son interesantes los casos de creación de prótesis con fuerza estética de la reconocida cantante, compositora y modelo británica Viktoria Modesta¹⁴ como una forma de hacer poesía con la discapacidad. El proyecto de extremidades alternativas Altlimbpro¹⁵ rompe con la relación entre el objeto que necesita la persona con discapacidad y el cuerpo. Muchas veces, objetos como el bastón de un ciego, una prótesis, una silla de ruedas, los audífonos para personas con discapacidad auditiva, lentes para personas ciegas, entre otros, se *resemantizan* por acción de una fuerte marca estética y/o poética que filtra el referente médico-hospitalario.

Para muchas personas con discapacidad, los objetos son una parte más de su cuerpo, una extensión, un miembro vital para su funcionamiento social. El trabajo de Altlimbpro revaloriza esta función otorgándoles fuerza identitaria gracias a la fusión de lo estético y lo funcional. En este caso, la prótesis no solo cumple un papel útil, sino que, además, dice algo de la persona, de sus ideas, pensamiento, gustos, sueños; muestra la discapacidad desde el carácter humano y contrarresta el carácter de la deficiencia, de la discapacidad como una enfermedad, una minusvalía o insuficiencia; de esta forma, la prótesis rompe con el modelo médico-asistencialista.

14. Instagram @viktoriamodesta (Modesta Viktoria 2022).

15. El proyecto de extremidades alternativas Altlimbpro fue fundado por Sophie de Oliveira Barata, de Lewes, Reino Unido, utilizando el medio único de la prótesis para crear piezas de arte vestibles altamente estilizadas. (The Alternative Limb Project 2022).

Es importante mencionar la práctica deportiva de Aaron Fotheringhamel,¹⁶ un *skater* con silla de ruedas, y la práctica en danza con muletas del bailarín de *hiphop* Bill Shanon.¹⁷ Ellos se atreven a crear una estética de movimientos propios a partir del uso de sus objetos. En la misma línea se maneja Lisa Bufano,¹⁸ bailarina con muletas que realiza danza contemporánea quien se atreve a romper con las estructuras canónicas del movimiento danzado.

Es interesante el mecanismo de fotografía que utiliza la artista no vidente venezolana Sonia Soberats.¹⁹ Su producción fotográfica plantea una forma de romper con la hegemonía de la visión olocéntrica. A través de sus obras demuestra que es posible apelar a otras provocaciones sensitivas productoras de visibilidad en las personas no videntes.

La producción de muñecos a favor de la inclusión creada por Gabriela Cavallone y su proyecto Vasalisa²⁰ se dirige a las infancias. Los muñecos tienen diferentes identidades asociadas a discapacidades y objetos que los acompañan como silla de ruedas; algunos representan grupos étnicos minoritarios como afrodescendientes; otros expresan diversidad sexogenérica,

16. (Fotheringham Aaron 2022).

17. (Shanon Bill 2022).

18. Artista e intérprete interdisciplinaria de Boston, Massachusetts, que, a menudo, usaba prótesis y accesorios en su trabajo. A causa de una infección, Lisa sufrió una amputación. Fue gimnasta y bailarina go-go. En su trabajo visual y escénico, el tema dominante fue la experiencia visceral de alienación, encarnada por criaturas, reales e imaginarias (Bufano Lisa 2022).

19. Vive en Nueva York desde hace más de treinta años. «La técnica fotográfica que utiliza son los fisiogramas: como si fuesen pinceles, varias linternas iluminan la escena que arma con modelos, con objetos, con figuras, mientras el obturador permanece abierto varios minutos» (Cidevi Hermosilla 2022).

20. Vasalisa, juguetes por la diversidad (Vasalisa 2022).

síndrome de Down, baja visión. Cada uno de estos muñecos tiene una historia, una identidad que se construye a base de experiencias de la vida real. En esta propuesta, se utilizan las herramientas de construcción de personaje provenientes del teatro para niños y niñas y apuesta a que las infancias reconozcan, compartan, dialoguen, construyan imaginarios junto a sus muñecos diversos. De esta forma, los niños y niñas pueden conocer las diferentes formas de vida que se pueden construir y con las cuales se convive más allá del orden hegemónico.

Estas prácticas que provienen de campos formativos en artes y deporte se resignifican en las diferentes prácticas profesionales, tanto de personas con discapacidad cuanto sin ella; se manifiestan a través de proyectos de carácter público o privado que adquieren cuerpo desde la bioética y que, además, están destinados a públicos que los adquieren y/o consumen, no por su valor de uso, sino por lo que representan. Públicos y/o consumidores empáticos con el valor ético que cada adquisición representa en la calidad de vida, apuestas a una sociedad que se solidariza, comparte, dialoga, convive plenamente y recíprocamente con la diferencia.



Fuente: Vasalisa, juguetes por la diversidad.
Realización de la foto: Gabiota San Martin.

6. Percepciones y recomendaciones finales

En síntesis y a partir de la revisión bibliográfica-documental y el análisis cualitativo que impulsó nuestra pregunta de investigación inicial, se observa la necesidad urgente de profundizar en la generación de programas educativos y proyectos profesionales accesibles, viables y continuos. Para ello, sugiero trabajar sobre los siguientes conceptos, objetivos y áreas dentro de los cronogramas académicos de las instituciones de educación superior y proyectos profesionales de Ecuador:

- Áreas de estudio e investigación: incorporar conocimiento vinculado con la discapacidad y sus diversas facetas a través de los programas de estudios, seminarios, cursos, encuentros, congresos, conversatorios. Se deben abordar proyectos interdisciplinarios de investigación que brinden aportes e innovación a las comunidades de personas con discapacidad.
- Mecanismos de accesibilidad: crear herramientas pedagógicas accesibles, brindar recursos técnicos adecuados para cada discapacidad y proveer conocimientos que disminuyan la brecha digital en los programas educativos.
- Trayectorias académicas: sobre la base de una evaluación de necesidades en la etapa inicial de la formación académica, asumir la creación de un ente interdisciplinar que cohesiona la vida académica, el conocimiento, la sociabilidad y el rendimiento del/la estudiante con discapacidad, además de fortalecer las carencias formativas y psicoemocionales provenientes

de la formación primaria y secundaria. En esta misma línea, el mencionado ente puede desarrollar las tareas de corredor de trayectorias académicas, para monitorear y proveer de herramientas particulares que vehiculen la continuidad efectiva de los y las estudiantes con discapacidad. De esta manera, se evitan deserciones académicas innecesarias y discriminatorias. A su vez, es el encargado de defender, proteger, acompañar, regular y monitorear el cumplimiento de las leyes, legislaciones y/o normativas adquiridas por derecho para cada estudiante con discapacidad.

- Desarrollo de la capacidad de agencia: generar espacios de diálogo, foros de discusión, conversatorios, ponencias para desarrollar el pensamiento crítico y fortalecer la autoestima y la autonomía de las personas con discapacidad.
- Socialización, sensibilización, concientización: desarrollar de manera sostenida estos tres aspectos mediante campañas, actividades y acciones civiles para la disminución de factores de violencia estructural, estigmatización y segregación de las personas con discapacidad.

Estos conceptos, objetivos y áreas deberían volverse ejes transversales de la formación académica para contar, a futuro, con profesionales que llevan su práctica más allá de los espacios hegemónicos del conocimiento; de esta manera, pueden crear sociedades más justas y equitativas.

7. Referencias

- Berbena Zavala, María Alicia, y Sandra Castañeda Figueiras. 2014. «Fenomenología de agencia y educación: Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo». *Magister* 26 (noviembre): 98-104.
- Bufano Lisa, 2022. «About Lisa». 27 de abril. <https://www.lisabufano.com/info.php>.
- Canal Encuentro, 2019. Video de YouTube, se muestra la publicación del segundo capítulo de la serie Cero Drama. <https://www.youtube.com/watch?v=xw57lftt2OA>.
- Castro Gómez, Santiago. 2000. «Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro». En *La colonialidad del poder: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Lander, 88-98. Buenos Aires: CLACSO.
- Cidevi Hermosilla, 2022. «Entrevista con Sonia Soberats, fotógrafa invidente». 27 de abril. https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=219779829892831.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). 2017. «Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades: 2017-2021» Quito: CONADIS.
- Ferreira, Miguel. 2007. «Sociología de la Discapacidad: Investigación y compromiso». Ponencia presentada en el III Congreso Nacional Discapacidad y Universidad. Zaragoza, 24-26 de octubre.
- Ferreira, Miguel. 2008. «Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: Apuntes

- caracterológicos». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (124): 141-74.
- Fotheringham, Aaron. 2022. «About Aaron». 27 de abril. <https://www.aaronfotheringham.com/about/>.
- INODEP. 1976. *El mensaje de Paulo Freire: Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.
- Macías Amaris, María. 2002. «Las múltiples inteligencias». *Psicología desde el Caribe* (Universidad del Norte) (10): 27-38.
- Maset Pujolás, Pere. 2004. «De la opresión a la exclusión, de la liberación a la inclusión». *Cuadernos de Pedagogía* (340): 92-6.
- Modesta Viktoria, 2022. «@viktoriamodests». 27 de abril. <https://www.instagram.com/viktoriamodesta/>.
- Moraes, María Cándida, y Saturnino De la Torre. 2001. «Sentipensar bajo la mirada autopoietica o como reencarnar creativamente la educación». *Revista Creatividad y Sociedad* 2: 41-56.
- Ocampo, Juan Carlos. 2018. «Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 12 (2): 98-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200007>.
- Olmos de Montañez, Oly. 2008. «La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente: Caso venezolano». *Revista Universitaria de Investigación* 9: 155-77.
- Parola Esteban. 2022a. «Biografía». 27 de abril. <http://estebanparola.com/bio/>.

- Parola Esteban. 2022b. «Teatro y discapacidad». 27 de abril. <http://estebanparola.com/teatro-y-discapacidad/>.
- Sandoval Álvarez, Benjamín. 2016. «¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social». *Ehquidad International Welfare Policies and social Work Journal* 5: 71-108.
- Shanon Bill, 2022. “About Bill”. 27 de abril. <http://www.whatiswhat.com/about>.
- Somos Inclusivos. 2022. «Somos inclusivos». 27 de abril. <https://www.youtube.com/c/SomosInclusivos?app=desktop>.
- Tecnológico Pichincha. 2022a. «Institución, reseña». 27 de abril. <https://www.tecnologicopichincha.edu.ec/resena/>.
- Tecnológico Pichincha. 2022b. «Admisiones. Proceso de admisión-Diferentes discapacidades». 27 de abril. <https://www.tecnologicopichincha.edu.ec/admision-diferentes-discapacidades/>.
- Tecnológico Pichincha. 2022c. «Vinculación, Prácticas Pre-profesionales». 27 de abril. <https://www.tecnologicopichincha.edu.ec/practicas/>.
- The Alternative Limb Project, 2022. «El proyecto de extremidades alternativas». 27 de abril. <https://thealternativelimbproject.com/about/>.
- Vasalisa, 2022. «Nosotrxs Vasalisa». 27 de abril. <https://vasalisa.com.ar/conocenos/>.

Mucho más que una rampa y una silla de ruedas: Testimonios de las discapacidades en la educación superior

Angélica Ordóñez Charpentier
Carolina Ordóñez

1. Introducción

Este capítulo¹ muestra los resultados de una investigación exploratoria que tiene un objetivo ambicioso: contribuir a una transformación de las condiciones sociales de las personas con discapacidad. La exploración es participativa y emancipadora (Barton 2005), lo que requiere que el conocimiento se reconozca como coconstruido, superando la dicotomía sujeto/objeto que deriva en jerarquías de saberes. Al mismo tiempo, se asume que la realidad que se analiza no está separada de las relaciones de poder-saber-género². Para entender las condiciones de discapacidad, se han escogido técnicas de investigación empíricas

1. La explicación de las teorías y conceptos aquí presentados corresponde a una síntesis de aquellos desarrollados en el primer capítulo de este libro. Se realizarán breves referencias conceptuales. Para conocer las teorías en mayor detalle, referirse al capítulo «Teorías de las discapacidades y la inclusión: Un análisis crítico» (*ut supra*).
2. Desde la sociología de la discapacidad y del cuerpo, así como desde el enfoque feminista, se han propuesto nuevas epistemologías. Aunque este capítulo no las trata de manera explícita; son, una referencia para nuevas investigaciones y para los desafíos que plantean a la forma tradicional de acercarse al conocimiento (ver Munévar, Fernández y Gómez 2019).

narrativas para reconstruir, con sus testimonios, las experiencias de quienes enfrentan barreras en el campo de la educación superior. Los datos recolectados en el proceso investigativo se dirigen a privilegiar la voz de los protagonistas en situaciones de discapacidad (ver Ferreira 2008).

El equipo técnico de la investigación incluye a quienes viven la discapacidad desde su propia experiencia. Además, las entrevistas y encuestas plasman las vivencias de ellos en el ámbito educativo. Su testimonio es indispensable para evidenciar sus realidades y necesidades, a partir de las cuales se proponen políticas públicas. Las narrativas de los entrevistados son parte fundamental de la construcción del conocimiento respecto a la inclusión social en la educación superior. Se trata de una colaboración, en la cual quienes investigan ponen a disposición de las demandas de personas con discapacidad sus conocimientos y destrezas profesionales (Abrams y Abes 2021). El fin último de la investigación es transformar la realidad de quienes viven en condición de discapacidad para que puedan alcanzar dignidad, acceso, recursos y una ciudadanía plena (Ferrante 2021).

Como parte del proceso investigativo, de agosto a diciembre de 2021, se realizaron entrevistas y grupos focales, contabilizando a treinta y nueve personas en condición de discapacidad o, vinculadas en torno a las discapacidades. Se entrevistó a veintiún varones y dieciocho mujeres, de entre veintidós y cincuenta y siete años. De ellos, veinticuatro personas son nacidas en Quito y el resto provienen de ciudades como Guayaquil, Cuenca, Azogues, Guaranda, Ibarra, Arenillas, Latacunga, además de un entrevistado de nacionalidad argentina.

Al tratarse de un estudio centrado en la comunidad universitaria, se entrevistó a docentes, administrativos, estudiantes e intérpretes, principalmente de una universidad

pública de posgrado y un instituto tecnológico superior, ambos localizados en Quito. También se entrevistó, en menor número, a estudiantes y docentes de la universidad más antigua del país. Las preguntas indagaron acerca de los antecedentes educativos de los estudiantes con discapacidad, la experiencia vivida en su trayectoria académica, los desafíos y dificultades enfrentados. Otro bloque de preguntas fue acerca de sus necesidades no satisfechas durante su escolarización y su opinión acerca de qué políticas concretas podrían subsanar la situación de desventaja que la sociedad ha generado.

Adicionalmente, se realizó una encuesta dirigida a estudiantes y administrativos para conocer su opinión acerca de la calidad del acompañamiento institucional relativo a la discapacidad. Sin embargo, el número de respuestas no fue representativo como para ser tomado en cuenta en la presentación de estos resultados. Aunque la observación activa era una parte fundamental del proyecto de investigación, las limitaciones impuestas por la pandemia de COVID-19 derivaron en la no-presencialidad de las clases en estos centros educativos, por lo que las interacciones cotidianas de la comunidad universitaria no pudieron ser analizadas.

La investigación rescata la teoría del modelo social (Ferreira 2008; Ferrante 2014; Verdugo 2003; Oliver 2019) potenciada con los enfoques de los derechos humanos, la diversidad (Palacios 2020) y la teoría de la dominación (Ferrante y Dukuen 2017); así, se propone investigar desde el enfoque de una Segunda Ola del modelo social.

En resumen, el modelo social sugiere que la sociedad discapacita al no proveer un ambiente basado en el diseño universal para atender la diversidad de las personas y al estigmatizar a aquellas diferentes del ideal construido por la

sociedad. El modelo social rechaza la idea de una deficiencia biológicamente determinada, para resaltar la percepción de la diferencia y las acciones de exclusión que operan hacia personas que no entran en una supuesta normalidad corporal. El modelo social se opone al modelo médico, el cual entiende la discapacidad como una situación individual que requiere una corrección, rehabilitación o curación.

La Segunda Ola del modelo social defiende que las discapacidades han sido construidas socialmente y que las personas que las tienen son un grupo heterogéneo que ha sido históricamente marginado, discriminado y oprimido. Este grupo es diverso y también está atravesado por ejes de desigualdad como el género, la clase social, la etnia, la identidad sexual, el origen geográfico, el estatus de ciudadanía o la religión (Palacios 2020). La dominación hacia las personas con discapacidad se ejerce desde el Estado, cuando legitima clasificaciones validadas por la ciencia médica, basadas en supuestas deficiencias biológicas (Ferrante y Dukuen 2017). Los medios de comunicación, la escuela, la iglesia y la familia reproducen representaciones de las discapacidades en negativo, mostrándolas como seres dependientes e incapaces de tener autonomía, ni ciudadanía (Goodley y Runswick-Cole, 2011; Tomé 2019).

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas agrupados por categoría de análisis que van desde las dificultades económicas que significa vivir la discapacidad hasta la autonomía personal, pasando por una tortuosa experiencia educativa. A pesar de la riqueza y valor de todos los testimonios, por cuestiones de espacio, solo se presenta la transcripción literal de relatos representativos de un fenómeno particular. Para proteger la confidencialidad de quienes fueron entrevistados, todas las personas aparecen con nombres ficticios.

2. Estudiantes: el precio de la discapacidad

El acceso a la salud para las personas con discapacidad puede tener algunos obstáculos. El primero de ellos es que existen consultas, tratamientos, exámenes, órtesis, prótesis o medicinas que son costosos y difíciles de conseguir. Si bien la salud en Ecuador es un derecho, en los últimos años, el acceso a ella se ha ido dificultando: no existen los especialistas para tratar una condición, las citas demoran en ser asignadas, los pacientes deben autogestionar algunos costos de insumos o implementos médicos. En consecuencia, las personas con discapacidad deben cubrir con sus propios recursos lo que requieren. Muchos acuden a servicios privados para tener mayor rapidez o por la ausencia de médicos tratantes en el sector público. Paralelamente, la tecnología que se requiere para adaptar situaciones de exclusión también es solventada por las personas en condición de discapacidad. El resultado es que su situación es, primero que nada, costosa.

A los costos médicos se les suman los gastos que deben hacer para paliar la falta de infraestructura accesible en espacios públicos y privados. Esto afecta tanto la vida cotidiana, como la laboral y educativa. La movilidad es un verdadero problema, especialmente para personas con discapacidad física y visual. El transporte colectivo no contempla a personas con movilidad reducida en ciudades grandes, medianas, ni pequeñas. En ese sentido, las personas con discapacidad deben pagar taxi o transporte privado para llegar a sus destinos de forma cotidiana. Estos desplazamientos, generan mayores desembolsos que para una persona que no requiere transporte adaptado o rampas y señalética para moverse. Al mismo tiempo, la ausencia de transporte universalmente accesible afecta negativamente la

autonomía de las personas con discapacidad. Aunque existe interdependencia entre todos los seres vivos, la falta de autonomía en la movilidad cotidiana puede generar dependencias familiares o impactar negativamente en la emancipación de personas en condición de discapacidad; personas que la sociedad ha estigmatizado como incapaces de valerse por sí mismas.

En una institución de educación superior (IES) de posgrado analizada para el proyecto, el trabajo en accesibilidad es satisfactorio. De acuerdo con uno de los entrevistados, todas las instalaciones son accesibles para personas con movilidad reducida. Además, existe señalética en braille y pisos podotáctiles que orientan a las personas con discapacidad visual y previenen caídas o accidentes de tráfico. Esta institución también cuenta con un personal administrativo y de seguridad sensibilizado respecto a las necesidades de personas ciegas o con discapacidad física. Por el contrario, la universidad pública más antigua del país no posee accesibilidad en sus edificios, los cuales se ubican en terrenos escarpados, llenos de irregularidades, escaleras y desniveles. Uno de sus estudiantes argumenta que quienes tienen discapacidad física necesitan una persona que les asista permanentemente en su movilidad, generalmente un familiar, y se transportan en vehículos particulares para poder llegar a las instalaciones educativas. Aunque en una de sus facultades se promueva la creación de currículos adaptados para personas con discapacidad, el acceso a espacios educativos no tiene rampas, ascensores u otro tipo de adaptaciones. Al tratarse de una universidad pública, el hecho de carecer de presupuesto o de tratarse de edificios antiguos ha sido un argumento para no invertir en diseño universal.

Finalmente, para estudiantes sordos, el acceso a la educación superior es esquivo. Se enfrentan con instituciones que no conocen los requerimientos y adaptaciones para estas personas,

Tabla 1. El costo de la discapacidad

Tratamientos	<p><i>En el ámbito educativo, te desapareces por mucho tiempo porque estás internada, con suero, en la guerra de conseguir pintas de sangre, plasma y medicinas. Entonces, si te aíslas tres meses del ámbito educativo, significa que esos tres meses no estás escuchando clases, te atrasas en los deberes. En mi caso pude aprobar; en el caso de mi hermana, ella ha perdido los semestres. (Entrevista Amanda³)</i></p> <p><i>Debe existir una menor burocracia en cuanto a que las personas con discapacidad podamos acceder a realizarnos los exámenes médicos correspondientes para que sirva como sustento para sacar el carné de discapacidad, porque, para poder hacerlo, te toca hacer el trámite de la vida, y no te dan nunca ese carné. Deben dejar de poner tantas trabas en la entrega de los informes médicos. (Vanessa⁴)</i></p>
Medicinas	<p><i>Además del Factor 8, que es costosísimo, las otras medicinas que tengas que comprar, la misma terapia que tienes que pagar, reduce tu capacidad económica. Yo sí creo que las ayudas estatales aliviarían en el ámbito económico y lo que puedas tener lo vas a utilizar para ayudarte para seguir subsistiendo. (Amanda)</i></p> <p><i>El costo de mis colirios cada mes, de todos los medicamentos que uso, nadie me los ha cubierto. Yo creo que una forma de incluir desde el Estado a las personas con discapacidad es ayudarles con esto. (Valentina⁵)</i></p>

3. Estudiante de posgrado, reside en una provincia de la Costa de Ecuador. Es mestiza y de estrato socioeconómico medio, tiene treinta y cinco años y le diagnosticaron una enfermedad catastrófica.
4. Estudiante de posgrado. Le diagnosticaron discapacidad visual, auditiva y psicológica. Es quiteña, mestiza, de estrato socioeconómico medio; tiene treinta y un años.
5. Estudiante de posgrado, de treinta y dos años. Es quiteña, mestiza, de estrato socioeconómico medio-alto; le diagnosticaron discapacidad visual degenerativa.

**Mucho más que una rampa y una silla de ruedas:
Testimonios de las discapacidades en la educación superior**

Movilidad *En el caso del lugar en donde yo trabajo, sí tengo algunas restricciones, problemas de los que he hablado con las autoridades. Para llegar a los laboratorios, hay escaleras, no hay ascensores. Entonces, subo lentamente, poco a poco. Ya he hablado con las autoridades, pero no he tenido todavía el apoyo suficiente. Me parece que soy el único que tiene esa limitación; eso hace que no le tomen mucho en cuenta. (Daniel⁶) Al ámbito de la movilidad se suma la condición económica. No todos tienen para pagar un vehículo para ir a la universidad. Yo en esa época tenía que coger un bus, usaba muletas, esperando que el chofer tuviera la paciencia de esperar. No podía doblar las rodillas. Justo me tocó un tercer piso para estudiar Derecho. Yo estudié para ser abogada. ¡Subir y bajar! Ahí si tuve buenos compañeros que estuvieron pendientes. Debieron haber cambiado el aula. ¿Qué les costaba? Bajen el aula al primer piso y todos reciben la clase ahí. (Amanda)*

Tecnología *Es muy importante que se enfatice la accesibilidad. Hace algunos años ya se hablaba de la accesibilidad web y ahora que la pandemia nos ha empujado a usar la tecnología, mucho más que antes se nota con más fuerza la brecha. Yo me he encontrado en una situación bastante favorable, por decirlo de alguna forma, porque ya estaba realizando mi tesis. Pero pienso en los chicos que estarán en la escuela, en el colegio, en pregrado, debe ser terriblemente duro para ellos y son cosas que se podrían solucionar con voluntad. (Berenice⁷)*

6. Estudiante de posgrado, de cincuenta y siete años. Le diagnosticaron una discapacidad física que le genera una movilidad reducida. Es mestizo, de estrato socioeconómico medio-bajo, reside en una ciudad de la Sierra sur de Ecuador.
7. Estudiante de posgrado, treinta y dos años. Le diagnosticaron discapacidad visual total. Es mestiza, quiteña, de estrato socioeconómico medio.

Tecnología	<i>Hay varias innovaciones que han salido para esto de la movilización de nosotros como lo es hand eyes. Unos chicos de una universidad ganaron un premio por crear un dispositivo que se complementa con el bastón blanco. El problema de estas cosas de movilidad radica en que son bastante caras. Una aplicación puede oscilar entre unos 5000 a 4500 dólares. Eso es algo que no toda la gente puede adquirir y eso es un poco triste. (Juan⁸)</i>
Intérpretes	<i>En los exámenes de bachillerato, yo pasé con un puntaje muy alto. Para la universidad, yo quise estudiar informática, pero en esa institución me dijeron que no había intérprete. Era duro y mi familia no tenía el presupuesto para pagar intérprete y yo poder estudiar la carrera que a mí me gustaba. (Byron⁹) Mi idea es que, en la universidad, debería haber intérpretes, para que todas las personas sordas y oyentes puedan estar juntas; que tanto personas sordas como oyentes tengamos esa misma calidad de enseñanza: somos iguales. (Danna¹⁰)</i>
Médicos especialistas	<i>Necesitamos contar con especialistas. No es lo mismo que te atienda un oftalmólogo a que te atienda un retinólogo. Tienes que ir a un especialista para que realmente entienda lo que está pasando. Conseguir un retinólogo, aquí en Ecuador, en ese tiempo, era casi imposible. Necesitamos contar con especialistas, abrirse a la posibilidad de tener estos tratamientos experimentales que en algunos casos en otros países ya están aprobados. (Valentina)</i>

8. Estudiante de pregrado, veintidós años, quiteño, diagnosticado con discapacidad auditiva parcial. Es mestizo, de estrato socioeconómico medio-alto.
9. Estudiante en un instituto tecnológico. Tiene veintitrés años, diagnosticado como sordo profundo, es quiteño, mestizo y de estrato socioeconómico medio-bajo.
10. Estudiante en un instituto tecnológico. Tiene veinticuatro años, diagnosticada con discapacidad auditiva total; es quiteña, mestiza y de estrato socioeconómico medio-bajo.

los docentes son poco empáticos y la idea de inclusión educativa se resume en acoger en la misma aula a estudiantes oyentes y sordos, sin ningún tipo de medida para generar un aprendizaje en ambos. Los estudiantes deben remunerar con sus propios recursos a intérpretes de lengua de señas. Las instituciones se conforman con permitir el ingreso de quienes interpretan, pero no en proveer este servicio para toda clase o programa en donde haya estudiantes sordos. Una IES tecnológica estudiada ha sido pionera en crear programas de estudio dedicados a personas sordas. Se paga a los intérpretes y ellos están presentes de manera permanente en toda actividad educativa. Adicionalmente, se han realizado experimentos inclusivos, combinando exitosamente la asistencia de estudiantes sordos y oyentes en clases específicas. Algunos de los alumnos realizan estudios en dos programas consecutivos de dos años cada uno, ya que los programas de cuatro años en otras universidades no proveen ningún ajuste razonable para posibilitar su aprendizaje.

3. Experiencia educativa: entre el abandono, la desidia y la lucha por la permanencia

¿Quiénes son los estudiantes que, en la educación superior, se enfrentan a obstáculos, a veces, imposibles de remontar? Ellos han terminado un ciclo educativo hasta graduarse de bachilleres y han sobrevivido a circuitos en los que alternaban entre escuelas inclusivas y escuelas especializadas. Las inclusivas, al menos en principio, evocan la idea de la educación como derecho y de una aceptación de la diferencia. Sin embargo, la realidad es distinta. Las experiencias de estos estudiantes en escuelas inclusivas están marcadas por una exclusión interna. Inclusión, en estos centros,

implicaba la presencia de educandos diversos, sin ninguna garantía de aprendizaje para ellos. En el caso de las personas sordas, necesitaron volver a escuelas especializadas para poder aprender y graduarse. Estas, desde algunos puntos de vista, no imparten el mismo currículo, ni las mismas destrezas que las regulares. Las familias se enfrentan al dilema de que sus hijos tengan un mínimo de educación en escuela especializada, o ninguna educación en escuelas inclusivas. Además, los entrevistados reportan haber sufrido acoso escolar por parte de compañeros, e indiferencia de docentes y autoridades.

Una vez graduados, la búsqueda de programas de educación superior en los que existan ajustes razonables es ardua. Una de las IES estudiadas, un instituto tecnológico, capta un número importante de estudiantes sordos, quienes cuentan con el respaldo de intérpretes y acompañamiento permanente. A esta institución también acuden personas con otros tipos de discapacidad, referidas desde la SENESCYT como un lugar que acoge a estudiantes diversos.

La elección de un programa de estudios, en muchos casos, no corresponde con el deseo de los estudiantes, sino con la limitada oferta que tienen para estudiar. En el caso de una IES pública, los estudiantes con discapacidad se dirigen a facultades donde se ha comprobado que existe cierta asistencia y acompañamiento. No solo se eligen las carreras de pregrado basándose en la accesibilidad de las aulas, sino también respecto a la experiencia pasada de otros estudiantes que recibieron (o no) ajustes razonables y adaptaciones.

La IES de posgrado estudiada presenta un gran atractivo para los estudiantes con discapacidad: se otorgan becas de colegiatura a quienes tengan un carné de discapacidad. Esta institución cuenta con tiflobibliotecas y tiflorecursos para estudiantes con

**Mucho más que una rampa y una silla de ruedas:
Testimonios de las discapacidades en la educación superior**

Tabla 2. Experiencias en educación: abandono, indiferencia y permanencia

Becas	<p><i>El Estado debe garantizar becas completas para estudiantes con discapacidad en la educación superior. (Entrevista Sofía¹¹)</i></p> <p><i>Estuve buscando, he cotizado en varias universidades qué descuentos me dan por discapacidad. Una universidad a distancia da un 20 % de descuento para las maestrías. Coticé en cinco universidades privadas: lo máximo que me ofrecen es un 5 % de descuento en la matrícula, pero no en la colegiatura. Solo existe una universidad pública de posgrado que otorga 100 % de descuento en la colegiatura para estudiantes con discapacidad. (Andrés¹²)</i></p>
Escuelas inclusivas	<p><i>En la escuela, fue muy difícil. Es verdad que estaba sola y me excluían; ellos no querían estar al lado mío. Fue muy difícil: yo me sentía triste y, la verdad, no había comunicación, no había nadie que me ayudara. En los deberes, se me dificultaba. (Martha¹³)</i></p> <p><i>Yo estudié en una escuela de oyentes; yo era la única estudiante sorda. Así aprendí hasta graduarme. Me hubiese encantado estudiar con personas sordas. Yo, de pequeña, le dije a mi mamá que quería estudiar con personas sordas. Así que estábamos buscando en Machala, también en el Oriente, para poder ir a una escuela con integración. (Marisol¹⁴)</i></p>

11. Empleada administrativa diagnosticada con discapacidad visual total. Tiene treinta y tres años, reside en Quito y es oriunda de una provincia de la Costa sur ecuatoriana. Es mestiza, de estrato socioeconómico medio-bajo. Tiene estudios superiores de cuarto nivel.
12. Estudiante de posgrado, quiteño, de cuarenta años. Le diagnosticaron discapacidad visual. Es mestizo, de estrato socioeconómico medio-alto.
13. Ingeniera, instructora y activista de treinta y dos años, diagnosticada con discapacidad auditiva total. Reside en Guayaquil; es mestiza de estrato socioeconómico medio.
14. Estudiante en instituto tecnológico, de veintidós años, diagnosticada con discapacidad auditiva total. Reside en la Costa sur de Ecuador; es mestiza, de estrato socioeconómico medio.

Escuelas inclusivas	<i>Yo estudié la primaria en la escuela de personas sordas, en el Instituto Enriqueta Santillán, en el sur de Quito. Dos años estudié ahí y después me pasé al UEESMME¹⁵. En el colegio, me trasladé con oyentes, a un colegio inclusivo... pero no progresaba. Entonces tuve que regresar al colegio de personas sordas hasta graduarme. (Byron¹⁶)</i>
Intérpretes	<i>En la Universidad Central, en Educación Parvularia, tuve problemas. Ahí los profesores no sabían sobre discapacidad auditiva, no sabían cómo comunicarse con nosotros y tampoco había intérpretes. Nuestros compañeros no nos apoyaban; nos dejaban a un lado. Eso fue feo. Enviamos cartas, enviamos mensajes [a las autoridades] para que nos puedan ayudar en nuestra inclusión. Pero se enojaron... no les gustaba lo que nosotros hacíamos. Fue muy duro, muchas barreras nos pusieron. La ley en Ecuador obliga a tener un intérprete en las universidades, pero nos decían que no había presupuesto. Al final salí de esa institución. (Roberto¹⁷)</i>
Tiflorecurso	<i>Una de las cuestiones muy complicadas para poder acceder a la educación superior es la falta de capacitación en ciertos recursos tiflotecnológicos. Se supone que llegas a la universidad y al menos sabes manejar un computador, pero esa oportunidad no la han tenido todos. A una estudiante, que siguió una maestría en investigación en Derecho, le costaba mucho adaptarse al proceso educativo porque no sabía leer muy bien el computador ni usar el lector de pantalla. Ella no tuvo antes la oportunidad de acceder a una capacitación, porque no hay una institución pública que apoye con estos procesos (Sofía).</i>

15. Unidad Educativa Especializada para Sordos Miguel Moreno Espinosa.

16. Estudiante en instituto tecnológico, de veintitrés años, diagnosticado con discapacidad auditiva total. Reside en Quito; es mestizo, de estrato socioeconómico medio-bajo.

17. Graduado de un instituto tecnológico. Tiene treinta años; diagnosticado con discapacidad auditiva total. Quiteño, mestizo, de estrato socioeconómico medio.

Mucho más que una rampa y una silla de ruedas: Testimonios de las discapacidades en la educación superior

Accesibilidad *Se ha ido manejando el tema de la inclusión en la universidad: lo promocionan, lo promueven. Pero hay falencias en la mejora de infraestructura. No hay rampas para que las personas con discapacidad puedan asistir al coliseo. Los docentes están cambiando, pero no se les enseña a trabajar para la inclusión en los colegios. (Pedro¹⁸)*
He ido a lugares donde nos ponen la rampa y es totalmente empinada y es difícil subir porque no puedes: es físicamente imposible. Hay lugares o locales que, por poner rampa, ya creen que es accesible, pero no es así. Yo creo que la accesibilidad es poder acceder a lugares sin ninguna ayuda. Esa ha sido mi principal barrera, fuera de mi espacio laboral. Siempre, para salir a algún lugar, tengo que estar planificando o llamando antes para ver si tiene acceso y tomar la decisión si voy o no voy. (César¹⁹)

Identidad sorda *A mí no me gusta que nos hagan poner audífonos, ni un implante cloquear... que nos obliguen. Nosotros tenemos nuestra identidad que es la lengua de señas, que desde muy pequeños hemos aprendido. Es verdad que el español poco a poco estamos aprendiendo. Muchos de nosotros no podemos vocalizar, tampoco podemos leer los labios. Por eso, la lengua de señas es algo natural. El idioma de señas es nuestra identidad. (Byron)*
En la ciudad de Riobamba me querían enseñar a vocalizar, pero a mí me gustó más la lengua de señas: lo visual, los gestos, el lenguaje corporal. Hace tres años me saqué los audífonos. Fue mi decisión. Algunas personas sí me decían: ponte los audífonos. Es tu obligación. A mí no me gusta. A mí me gusta más la lengua de señas. No me gusta mucho la vocalización, pero yo respeto a cada uno y es la decisión de cada uno también. (Danna).

18. Estudiante de pregrado en pedagogía para la inclusión de discapacidades en el deporte. Tiene veintitrés años y es deportista. Nació en la Sierra centro de Ecuador, reside en Quito; es mestizo de estrato socioeconómico medio.

19. Asistente administrativo; obtuvo título de tercer nivel. Es quiteño, mestizo, de 29 años, de estrato socioeconómico medio-alto. Es usuario de silla de ruedas por tener movilidad reducida.

Identidad
sorda

*En el caso de la familia de mi papá, tienen dinero y querían que yo vocalice desde muy pequeña, querían ponerme los audífonos. Desde los tres años hasta los cinco años me enseñaron a vocalizar en terapia de lenguaje, pero yo no podía. Yo no escucho. A mis padres no les gustaba la lengua de señas y querían que yo siempre vocalice. Yo no podía: soy una persona sorda. Cuando estuve en un colegio, en una institución educativa integral con personas sordas, me encantó. Entonces, yo dije: ¿para qué ponerme audífonos? ¿Para qué vocalizar? Mi identidad, mi idioma, es la lengua de señas.
(Marisol)*

baja visión, discapacidad visual parcial o total. La sensibilización de los docentes ante las necesidades estudiantiles varía de acuerdo con las carreras y los programas.

Si existe una norma respecto a las discapacidades, se refiere a su infinita diversidad. Las situaciones de discapacidad que enfrentan todas las personas son disímiles y requieren de adaptaciones específicas. Si bien existe una gama amplia de tecnologías que pueden apoyar a los estudiantes con discapacidad, las medidas que deben adoptar las IES no son homogéneas: requieren una evaluación individualizada y acompañamiento. Entonces, los estudiantes entrevistados argumentan que medidas generalizadas, como otorgar más tiempo para realizar exámenes o entregar trabajos finales no es aplicable a todos los estudiantes, ni a todas las clases, ni en todos los casos. Este análisis parte de la idea de que las soluciones que requieren los estudiantes en situación de discapacidad son múltiples e individuales y que la legislación existente sí es satisfactoria. Sin embargo, la aplicación de esas normas es lo que falla en las IES.

4. La sensibilización de las discapacidades en el ámbito universitario

En lo que concierne a las discapacidades, existe un consenso respecto a la estigmatización que existe hacia las personas en esta situación y a la necesidad de realizar una sensibilización permanente sobre la realidad hostil que deben enfrentar. Generar conciencia acerca de cómo la sociedad impide que las personas diversas puedan desarrollarse como individuos y ciudadanos es una acción constante e indispensable para lograr inclusión social.

Los estudiantes entrevistados reclaman encontrarse de forma cotidiana con gente que desconoce acerca de las personas con discapacidad y sus derechos. Las respuestas que reciben de administrativos y docentes, así como en los espacios públicos y laborales, no demuestran empatía, sino desinterés. Algunos docentes cumplen con la obligación de preguntar al estudiante si requiere ajustes, pero no empatizan con él, ni hay un interés genuino por asegurar un aprendizaje para todos y todas. Además de las grandes dificultades que presenta la falta de accesibilidad, los entrevistados señalan que se necesitan espacios para compartir y conocerse. La cohesión entre estudiantes con discapacidad es necesaria para propiciar conciencia entre ellos y para emprender acciones conjuntas por un beneficio común. Toda la comunidad universitaria, adicionalmente, podría ser empática si es que existieran campañas de sensibilización permanente y estas fueran efectivas.

Tabla 3. Sensibilización

<p>Campanñas de respeto a los libros públicos</p>	<p><i>En 2012, tuvimos una campaña de sensibilización. Para que un libro sea digitalizado para crear una tiflobiblioteca, se requiere de un texto limpio. Un libro público, si está garabateado, rayado, ya no sirve. La gente subraya —obviamente— lo más importante, no subrayas cualquier cosa, subrayas las ideas centrales. Pero, en el momento que eso queda subrayado una persona ciega ya no tiene acceso a eso, ni nadie de esa comunidad, porque este sistema de lectura de pantallas no puede entender esos subrayados. Parte del trabajo de sensibilización, que nunca se termina de hacer, es crear conciencia de que los libros de la biblioteca son los libros de todos y no es una cosa de puritanismo. Es que simplemente se vuelve un no-libro, en el momento en que yo lo subrayo impido que una gente no vidente lo lea. (Cristina²⁰)</i></p>
<p>La diversidad de las discapacidades</p>	<p><i>Creo que falta mucho difundir; hay que hacerlo. Que la gente conozca que hay discapacidades psicológicas, sociales, no visibles, que tal vez no las notes, pero que son importantes. No porque no tiene una muleta o una silla de ruedas una persona no tiene una discapacidad. Entonces, hay que respetar a todas las personas. Si tú sabes que una persona tiene una discapacidad, aunque no la notes, igual hay que respetarla. Creo que falta mucho como sociedad para entender eso. (Sara²¹)</i></p>

20. Docente de posgrado. Guayaquileña de cincuenta años; mestiza, de estrato socioeconómico medio-alto.

21. Asistente administrativa de cuarenta y cinco años; quiteña, mestiza, de estrato socioeconómico medio. Le diagnosticaron discapacidad física.

Sensibilizar a los docentes	<i>Al principio la idea era sensibilizar, motivar un poco, generar empatía desde el lado de la institucionalidad, desde los docentes, desde los estudiantes. Que se entiendan las razones por la que nosotros pedimos, las razones por las que es un derecho para nosotros ciertas situaciones. También entender que como los profesores y las profesoras en muchos casos no tenían conocimiento, no tenían, ni siquiera nociones de cómo actuar al frente de una persona con discapacidad. (Miguel²²)</i>
-----------------------------	---

5. Vida cotidiana y autonomía

El Movimiento de Vida Independiente desarrollado en Estados Unidos en la década de 1960 tuvo réplicas en países de Europa y del resto del mundo. Su objetivo era emancipar a las personas con diversidad funcional, las cuales estaban recluidas en instituciones de cuidados (Carbonell 2019). La independencia se traduce en un control sobre la vida propia, exigiendo el ejercicio de los derechos humanos y la defensa de los derechos civiles y políticos, sobre la base de un principio básico de igualdad. De esa manera, se promueve la no discriminación y la accesibilidad universal como condición para efectivizar los derechos. La participación y la posibilidad de decidir sobre sus propias vidas o sobre su comunidad de pares es un signo de empoderamiento. De ahí surge el lema «Nada para nosotros, sin nosotros». Se

22. Graduado de tercer nivel. Quiteño de treinta años, mestizo, de estrato socioeconómico medio. Le diagnosticaron discapacidad visual degenerativa. Es activista de los derechos de las personas con discapacidad.

reivindican las ayudas técnicas, entre las que caben las personas que les asisten y son remuneradas. En países de América Latina, la implantación de esta serie de principios para la adquisición de derechos es más elusiva cuando se consideran todas las dificultades adicionales que se enfrentan, especialmente la falta de recursos y de interés político para crear una accesibilidad universal.

De ahí que los estudiantes que consiguieron su autonomía personal lo hicieron en el contexto de ciudades no accesibles. Sin apoyos institucionales públicos, o siendo que estos no constituyen un aporte real, y sin transporte accesible, aparatos facilitadores, internet, prestaciones económicas o subvenciones, la emancipación de estas personas depende de los recursos propios a los que tienen acceso. Todos los entrevistados señalan la imposibilidad de movilizarse en espacios inaccesibles, desde lugares de recreación, empresas públicas y privadas, iglesias y todo lo que constituye el espacio público. Aunque exista cooperación entre los movimientos de vida independiente europeos y andinos, la realidad de nuestras sociedades no permite una emancipación efectiva para todas las personas en situación de discapacidad.

De las personas con discapacidad visual entrevistadas, estas logran independizarse de sus familias al contar con el apoyo de su entorno más cercano. Además del uso del bastón (que conlleva un aprendizaje previo), las personas no videntes recurren siempre a la ayuda de quienes están en el mismo espacio, sean conocidas o no. Así logran proezas como cruzar calles en ciudades donde no se respeta a los peatones y movilizarse en transporte colectivo. En sus instituciones de trabajo o estudio, se presentan dos situaciones extremas: o ninguna empatía frente a las dificultades que enfrentan o, una mayor sensibilidad frente a necesidades tan simples como tener trayectos de desplazamiento libres de obstáculos.

6. Buenas prácticas docentes en la educación superior

Los docentes entrevistados para este trabajo se caracterizan por haber creado y ejercido prácticas innovadoras de inclusión. En la IES tecnológica, la idea de implementar programas específicos para personas con discapacidad auditiva se inició con el actual rector de esta institución. Adicionalmente, la presencia de una coordinadora que realiza un acompañamiento minucioso e individualizado ha permitido la graduación de los estudiantes. Aquí, no se realizaron adaptaciones curriculares, aunque los desafíos pedagógicos sugerían una posible necesidad de aquello. El trabajo que se hace incluye a los intérpretes, personas indispensables en este sistema educativo. Ellos desarrollan el lenguaje técnico, trabajan en colaboración con los docentes, estudian previamente el material que se va a impartir.

Los docentes manifiestan una profunda satisfacción por el crecimiento personal propio y por el desarrollo de los estudiantes del que fueron testigos. Requieren mayor trabajo de preparación y acompañamiento: la tarea de enseñanza-aprendizaje es continua y abarca el antes, durante y después de la actividad en clases. Se necesitó de conocimiento y sensibilización de los profesores sobre los materiales que podían usar, de acuerdo con la accesibilidad que sus estudiantes presentarían. Se recurrió a recursos pedagógicos que se habían implementado exitosamente en países como España.

Las evaluaciones diferenciadas son una opción válida, ya que se trata de propiciar un aprendizaje y aceptar las necesidades diversas respetando la individualidad. Al ser la lengua de señas un idioma distinto, los estudiantes requieren clases de castellano para aprender vocabulario y gramática. De esta manera, afianzan

conocimientos y mejoran la escritura de trabajos. Es importante señalar que esta institución, en lugar de forzar la oralización del estudiante, una práctica histórica, pero en desuso a partir de la organización de comunidades sordas, respeta y da valor a la lengua de señas como la forma predominante de comunicación. El contenido para estudiantes oyentes y sordos es el mismo, pero se imparte con distinta metodología. La permanencia y graduación de este grupo de estudiantes depende en gran medida del apoyo familiar, de que, dentro de sus familias, bilingües o no, ellos sean integrados.

Otro ejercicio exitoso de esta institución es conectar a los estudiantes en pasantías profesionales, donde muchos de ellos han logrado permanecer trabajando. Los docentes señalan que existe un bajo nivel de deserción cuando existe trabajo conjunto entre institución y familia. Como se señaló más arriba, algunos estudiantes realizan estudios de dos carreras consecutivas, de dos años de duración cada una. Además de mostrar satisfacción respecto a la casa de estudios, también demuestra la necesidad de algunos estudiantes de cursar estudios universitarios de cuatro años.

Sin embargo, en otras IES, la provisión de intérpretes no es común. Queda mucho por realizar, pero este es el inicio de una experiencia de buenas prácticas de inclusión. Según los docentes, la lengua de señas debería ser impartida para administrativos, docentes, empleados. Además, se requiere un trabajo de toda la sociedad para valorar la cultura sorda. Un bilingüismo para todos es una utopía similar a la idea de poblaciones mestizas aprendiendo idiomas de poblaciones indígenas. En todo caso, la sociedad es responsable de incluir a quienes han sido históricamente excluidos. Según los docentes, pese a los avances, todavía falta capacitación y sensibilización de toda la comunidad universitaria.

Un alcance mínimo e indispensable es exigir la presencia de intérpretes contratados y financiados por las IES. Esta institución educativa también ha realizado experimentos que se han probado exitosos en Ecuador e internacionalmente. Se trata de la inclusión laboral de graduados a través de pasantías institucionales o empresariales. A través de estas prácticas, un porcentaje considerable de estudiantes han conseguido insertarse en el mundo del trabajo. Por último, el acompañamiento intensivo y permanente de la coordinadora hacia los estudiantes es un elemento vital de esta buena práctica.

En una IES pública de pregrado, los docentes admiten que hay buena voluntad de las autoridades, pero ninguna ruta trazada. Se reconocen los ajustes razonables y las ayudas técnicas como necesarias para corregir la discapacidad creada por la sociedad. En esta IES, se realizó un experimento concreto denominado «Aula Inclusiva». Se recurrió a realizar correcciones pedagógicas y curriculares para integrar otras visiones sobre el aprendizaje. Cuando un estudiante tiene una necesidad o dificultad, la comunicación con el docente- autoridad permite que se resuelva caso por caso. Es decir, se asume que la diversidad funcional requiere soluciones múltiples y diversas. Se hace una evaluación inicial del grado de adaptación que necesita el estudiante para el curso y se procede a modificar la metodología. Se califican procesos, se asegura que el estudiante aprenda un mínimo establecido de contenidos. También hay tutorías y adaptaciones personalizadas. Hay un estudiante con discapacidad por clase.

Este ejercicio de «Aula Inclusiva» podría no ser posible en contextos donde hay mayor número de estudiantes. Se trabaja con las familias y se les exige un compromiso con el aprendizaje de su hijo. También se mantiene un contacto permanente con Bienestar Universitario y con cada facultad donde haya un es-

tudiante con discapacidad. Cada estudiante tiene un seguro que cubre costos de educación si el proveedor muere. En esta IES existen cinco tipos de becas, una de ellas es por discapacidad.

Las normas y leyes que existen en el país son avanzadas, pero se necesita que estas puedan ejecutarse. Se trata de realizar un acompañamiento y de evitar el paternalismo. Se asigna un estudiante «de apoyo» que asiste a compañeros con discapacidad y se le reconocen horas de vinculación con la comunidad. Por último, se formó una comisión de discapacidades que actúa como mediadora con otros docentes, apoyada por el vicerrectorado académico y en trabajo conjunto con Bienestar Universitario. Se previenen conflictos con el docente y se acoge a los estudiantes de diversas discapacidades. En la facultad desde donde se creó este proyecto de «Aula Inclusiva», existen diez. Se afianzan compromisos con los docentes, la familia y los estudiantes. Se promueve la producción de arte inclusivo, arte de la diversidad, dentro de las clases. Todavía queda por alcanzar una capacitación en pedagogías inclusivas y por generar espacios incluyentes en el ámbito público, como museos, galerías, centros culturales, entre otros. Para una docente, más que inclusión, se debe luchar por un principio de igualdad y no discriminación. Para ello, se requieren cambios estructurales, se necesita repensar la educación con los docentes.

En la IES de posgrado estudiada para este proyecto, el mayor acierto es otorgar becas para estudiantes con discapacidad. Esto permite que personas que ya han obtenido su título de tercer nivel puedan optar por cursar estudios de posgrado. A pesar de que se encuentran estudiantes con discapacidades físicas, visuales, auditivas, psicosociales, tienen mayores adaptaciones para estudiantes con discapacidad visual. Gracias a la contratación de personal administrativo no vidente en biblioteca, se crearon

**Mucho más que una rampa y una silla de ruedas:
Testimonios de las discapacidades en la educación superior**

Tabla 4. Buenas prácticas docentes

Enseñanza como acompañamiento	<i>Yo no sé enseñar. Lo que sé hacer muy bien es acompañar al otro en el proceso de aprendizaje. Yo sigo aprendiendo y todo ese bagaje lo uso después para ver cómo trabajar con alguien nuevo que conozco... y como desafío [...] La discapacidad es muy demagógica. Como público, somos muy demagógicos. Yo no quiero que aplaudan a la discapacitada. Quiero que aplaudan al actor. De hecho, yo siempre les digo, yo no trabajo con discapacitados que hacen teatro, yo trabajo con actores que circunstancialmente tienen una discapacidad. (Alex²³)</i>
Crear comunidad	<i>Aprendí a verbalizar lo que escribía en la pizarra. A suplir los ojos con la palabra. Asistir a estudiantes con discapacidad es una cuestión de cuidado, de generar comunidad (Cristina).</i>
Compromisos de todas las partes	<i>En discapacidades, hablamos de compromisos de la familia, los estudiantes y la institución. (Sulay²⁴)</i>
Inclusión	<i>Dentro de nuestra institución, todos los estudiantes, sin excepción, conocen de la presencia de nuestros estudiantes sordos porque todos los semestres nuestros estudiantes sordos dan la bienvenida a nuestros estudiantes oyentes. Enseñamos algunas palabras en lengua de señas y les invitamos a todos a estudiar lengua de señas; porque es un idioma más, realmente olvidado. (Mireya²⁵)</i>

23. Docente de teatro, nacionalidad argentina, reside en Buenos Aires. Es mestizo de treinta y cinco años; estrato socioeconómico medio-alto.

24. Docente de pregrado, quiteña de cuarenta años. Es mestiza y de estrato socioeconómico medio-alto.

25. Trabajadora social y docente de instituto tecnológico. Mestiza, quiteña de cincuenta años; de estrato socioeconómico medio-alto.

tiflorecurso para estudiantes que los requieren. Esto implica la tarea de digitalizar los textos que se usan en clases. Además, se cuenta con ayudas técnicas como lectores de pantalla en las computadoras y señales en braille y podotáctiles para facilitar el desplazamiento. Las instalaciones son accesibles para personas con movilidad reducida o usuarios de sillas de ruedas. Se cuenta con un docente no vidente contratado, el mismo que está finalizando sus estudios doctorales.

En síntesis, además de celebrar las buenas prácticas, los docentes afirman que las universidades siguen excluyendo a las discapacidades cuando se duda de la posibilidad de estudiantes diversos de cursar sus estudios. Las buenas prácticas se generan cuando se presentan docentes sensibles ante las necesidades de los otros, quienes acogen la diversidad e imaginan formas de adaptar y acompañar el aprendizaje. Estas acciones, más que actos voluntariosos, deberían ser instituidas y sistematizadas en todas las instituciones.

7. Personal administrativo: empatía y discapacidades invisibles

El personal administrativo es un componente esencial de la comunidad universitaria. Los entrevistados afirman que, a pesar de los avances y esfuerzos, todavía se tiene desconocimiento y estigmas sobre las discapacidades. Por un lado, la discapacidad se asocia inmediatamente al uso de una silla de ruedas, de bastón o muletas. Cuando se presentan las personas con discapacidades no explícitas visualmente, surge desde incomprensión hasta impaciencia. También se manifiesta falta de consideración desde los jefes inmediatos y colegas de trabajo, mientras que, en otros

Tabla 5. Personal administrativo

Discapacidades no visibles	<i>Las personas necesitan que la discapacidad sea evidente para sensibilizarse. (Sara)</i>
Acceso a información	<i>El acceso a la información es tan fundamental como una rampa. (Sofía).</i>
Empatía	<i>En la universidad, se destaca la empatía. Hay bastante empatía en todo el personal y de todo nivel jerárquico: desde el personal de limpieza, de seguridad, niveles medios como son funcionarios administrativos y cargos altos, docentes, directores, incluso el rector. Siempre han sido personas muy empáticas y no me han discriminado por mi situación. (César)</i>

niveles como la oficina de Recursos Humanos o el Rectorado, hay más sensibilidad frente a las necesidades.

En la IES de posgrado, se realizó todo un trabajo de preparación de tiflorecurso. Se organizó una tiflobiblioteca y se incorporan lectores de pantallas en computadores designados. Según la protagonista de esta iniciativa, se debe compensar la falta de acceso a recursos adaptados en el ámbito de educación superior. En esta institución, se realizó un taller de sensibilización sobre la discapacidad visual para toda la comunidad universitaria en 2012 y una campaña para generar conciencia sobre el manejo correcto de los libros para poder digitalizarlos. Si un libro es subrayado o se escribe en sus márgenes, este no se puede digitalizar y, en consecuencia, no puede ser parte de la tiflobiblioteca. La entrevistada asegura que es la convivencia laboral cotidiana la que genera sensibilización. En la biblioteca, hay mayor conocimiento de cómo relacionarse entre personas videntes y no videntes. Las leyes y normas de inclusión en

Ecuador existen, sí se necesita realizar un seguimiento de las normas y políticas públicas que nos rigen. En la actualidad, faltan medicinas, presupuestos y mucha conciencia. Es indispensable frenar los abusos (como la emisión de los carnés de discapacidad falsos para políticos que querían recibir exenciones fiscales), afirma una entrevistada.

8. Organización y activismo: las asociaciones de personas con discapacidad

En cuanto a estudiantes, una universidad pública cuenta con una asociación de personas con discapacidad. Esta, junto con otras dos organizaciones, relatan cuáles son las necesidades más apremiantes. Las asociaciones de personas con discapacidades han sido actores fundamentales en la lucha por alcanzar derechos civiles y la efectivización de derechos humanos. Su carácter político contrasta con el estereotipo de las personas con discapacidad como héroes que vencen cualquier obstáculo. Aquí

Tabla 6. Organización y activismo

<p>Obstáculos para las discapacidades en la pandemia.</p>	<p><i>Para las personas con discapacidad, uno de los mayores retrocesos lo vivimos en temas de movilidad durante el confinamiento. Para nosotros es importante estar todo el tiempo saliendo, interactuando, luchando contra esas barreras inaccesibles... porque se nos olvida fácilmente. Entonces, regresa el temor a salir. Una persona que se moviliza todo el tiempo con un bastón, si durante el confinamiento no sale, volverá a tener temor de salir. (Miguel)</i></p>
---	---

se rechazan esos imaginarios de las personas con discapacidad como «angelitos» —según palabras de ellos mismos— para transformarse en actores políticos que conocen y reclaman sus derechos. Entre las demandas principales están:

- Provisión y pago de intérpretes en las IES.
- Apoyo pedagógico y acompañamiento individualizado.
- Sistematización y réplica de buenas prácticas metodológicas.
- Cumplimiento de la ley del porcentaje mínimo de 4 % de personas con discapacidad en empresas con más de veinticinco empleados.
- Creación de una canasta básica para personas con discapacidad y que se la cubra.
- Soluciones integrales y articuladas.
- Autonomía e independencia para tomar decisiones.
- Señalética, infraestructura y tecnologías accesibles en las IES.
- Institucionalización de ayudas económicas para estudiantes con discapacidad.
- Equiparación de condiciones y oportunidades para el examen de acceso a las IES.
- Diseño universal y accesibilidad en las IES.

Las asociaciones recalcan que los estudiantes con discapacidad realizan un esfuerzo mucho mayor para culminar la universidad. Esto, porque las tareas les toman más tiempo, especialmente porque no existen adaptaciones ni ajustes razonables. Una vez graduados, enfrentan la imposibilidad de insertarse laboralmente y, cuando lo logran, sufren discriminación. La mayoría no pueden ejercer la profesión para

la que estudiaron, sino que se les asignan tareas monótonas o simples. El estereotipo que las asociaciones quieren vencer es que las personas con discapacidad carecen de habilidades, destreza o inteligencia para hacer tareas más creativas.

Se denuncia que existe, en el país, una cultura de la inaccesibilidad defendida y extendida; es decir, no hay conciencia acerca de la importancia de la accesibilidad y del diseño universal. Las asociaciones exigen derechos, toman acciones legales, adoptan un discurso potente y, si es necesario, se radicalizan. El 1 de agosto de 2021 se organizaron trece asociaciones de personas con discapacidad e iniciaron una huelga de hambre frente a la Corte Constitucional que duró diecinueve días. Entre las once demandas de estas organizaciones constan principios y derechos amparados en la legislación ecuatoriana, pero que, en la práctica, no se cumplen. Entre ellos, se destacan:

- Cumplimiento de acciones de protección ganadas para aplicar la educación inclusiva en todos los niveles.
- Entrega inmediata de carnés de discapacidad .
- Becas completas para personas con discapacidad en educación.
- Créditos al uno por ciento de interés, sin garante, para personas con discapacidad.
- Derogatoria del reglamento que establece una tabla de porcentaje de discapacidad.
- Que se activen los permisos de importación para personas con discapacidad.
- Que el Consejo Nacional para la Igualdad de las Discapacidades (CONADIS) no esté presidido por el Ministerio de Salud, pues no se trata de un problema sanitario, sino de derechos humanos.

En estos reclamos se evidencia una posición explícita de exigir en las normativas y acciones un enfoque de las discapacidades desde el modelo social, integrando el enfoque de diversidad y derechos humanos. La huelga culminó cuando el gobierno central aceptó organizar una serie de diálogos; sin embargo, se siguen esperando resultados concretos de estas mesas de negociación.

9. Intérpretes de lengua de señas: esenciales e invisibles

Los intérpretes no pueden ser clasificados como personal administrativo o personal docente. Sin embargo, hacen ambas labores: son trabajadores en las universidades y son quienes transmiten el conocimiento a los estudiantes. En Ecuador, la lengua de señas fue aceptada como lengua oficial en la constitución de 1988 y se ratificó en 2008. En 1988, la Asociación de Sordos Ponce de León publicó una guía básica de la lengua de señas ecuatoriana. Los dos tomos del primer diccionario unificado del país se publicaron en 2012, junto con una serie de guías para intérpretes, padres y docentes de niños sordos publicadas en 2014 por el Ministerio de Educación y la Federación Nacional de Sordos del Ecuador (FENASEC).

La lengua de señas ecuatoriana (LSEC) tiene su propia gramática y vocabulario. El lenguaje no es oral, por lo cual la expresión facial y corporal transmite el mensaje. Un intérprete no realiza una traducción literal de un signo por cada palabra, sino que debe entender el contexto en el que debe comunicar, el vocabulario técnico o especializado y toma en cuenta la cultura de las personas con quienes se comunica. En Ecuador, la forma-

ción de intérpretes es nueva y se realiza en un instituto tecnológico²⁷ y en federaciones o asociaciones que los agrupan y capacitan. También, existen intérpretes que han aprendido a partir de un familiar o en otros espacios, como el de las iglesias (como la congregación de Testigos de Jehová²⁸). Además, las federaciones y asociaciones de personas sordas están dictando cursos para quienes quieren aprender la lengua de señas, reivindicando que son ellos (y no las personas oyentes) quienes son más idóneos para ser instructores de esta lengua. Existe una demanda de la comunidad sorda para que la LSEC sea normada con niveles, tal como el aprendizaje de cualquier lengua.

Los intérpretes entrevistados explican que, además de estar en centros de educación y dar tutorías a estudiantes, también trabajan en ámbitos como el de la televisión (especialmente en noticieros) y en ámbitos legal y médico, cuando se les convoca. En el instituto tecnológico analizado para esta investigación, la primera dificultad es el desnivel respecto a la lengua de señas que tienen estudiantes de distintas regiones de Ecuador. En las instituciones educativas previas, el nivel de enseñanza puede haber sido más básico y tampoco hay conocimiento de vocabulario técnico. Sin embargo, una vez que inician su aprendizaje, los niveles y la lengua se unifican. Este instituto

27. El Instituto Tecnológico Superior de Desarrollo Humano CRE-SER, desde el año 2019, oferta la profesionalización de los intérpretes en LSEC.

28. Dos de los entrevistados aprendieron con los Testigos de Jehová. Este grupo religioso se reúne dos veces por semana en la ciudad de Quito y dividen a los asistentes en edades y niveles, de acuerdo al manejo que tienen de la lengua de señas. En los grupos, se habla sobre el evangelio. Esta iglesia desarrolló una aplicación para teléfono celular, donde consta toda la biblia interpretada en lengua de señas de diversos países de América Latina. La colección de videos también está disponible en disco compacto de distribución gratuita. Los videos están evaluados por personas sordas, para asegurarse una comunicación correcta (Entrevista a Jairo, quiteño mestizo de treinta años, de estrato socioeconómico medio-bajo).

Tabla 7. Intérpretes de lengua de señas

La oportunidad que el instituto abrió de que la carrera sea a escala nacional les ha permitido a ellos profesionalizarse y otra vez estamos rompiendo barreras al tratar de llegar con lenguaje mucho más técnico, más profesional, hacia los lugares más lejanos que ha habido. Se trabaja mucho lo que es la verdadera inclusión, no simplemente tener una persona con discapacidad en el grupo, sino hacerlo parte de, que él trabaje, que se sienta incluido, que se sienta parte, que se sienta que mi curso son mis amigos, mi familia, el docente me mira me observa, me ve: espera algo de mí. (Tomás²⁹)

Hay veces que nos ha tocado con los mismos profesores hacer clases extras un sábado, domingo, dos, tres, cuatro horas a trabajar con ellos para que puedan llegar a comprender y a tener el nivel que tienen los oyentes [...] Al ver la necesidad de estar preparado y a la misma altura de un profesor, me tocaba leer, investigar, preguntar, llamar, hacer, participar en los ejercicios. Es cierto que todavía no tenemos el cartón que diga que somos tecnólogos, pero la carrera, tanto mi colega como yo, la hemos hecho tres veces. (Patricia³⁰)

ha sido pionero en crear programas de estudios dedicados para personas sordas.

10. Cierre: las discapacidades como posibilidades

La sociedad ignora la realidad cotidiana de las discapacidades. Sin embargo, cuando se piensa en ellas, se asume que toda

29. Intérprete de LSEC. Trabaja en instituto tecnológico y canal de televisión. Tiene cuarenta y cuatro años, es mestizo y quiteño de estrato socioeconómico medio. Está en proceso de completar sus estudios de tercer nivel.

30. Intérprete de LSEC. Trabaja en instituto tecnológico y como intérprete en peritajes legales. Es quiteña, mestiza de treinta y dos años y de estrato socioeconómico medio. Cursa estudios de tercer nivel.

solución se limita a proveer una rampa y una silla de ruedas. Las entrevistas y encuestas muestran que las discapacidades son diversas, como la pluralidad humana. Este hecho deriva en dos consecuencias concretas: los ajustes razonables, adaptaciones o ayudas técnicas no se pueden aplicar de forma generalizada y homogénea, sino que requieren de análisis caso por caso. Las soluciones establecidas sin considerar la diferencia, no sirven como adaptaciones: otorgar más tiempo para un examen, o hacer que un estudiante se siente en primera fila no representa una solución para todos y todas. Ese tipo de medidas manifiesta un desconocimiento profundo de las discapacidades.

Por otro lado, también existe un estereotipo de las discapacidades, como físicas y visibles. Sin embargo, las condiciones de discapacidad pueden ser variadas y no detectables por la mirada. El hecho de que el Estado tome la decisión de otorgar un carné de discapacidad da cuenta de que esta debe ser validada por organismos legitimados como competentes, se les asigna un porcentaje y la obtención del carné puede tornarse una pesadilla burocrática que toma años en resolverse. Entonces, además de homogeneizadas, las personas con discapacidad son etiquetadas y estigmatizadas. Su condición diversa no se ha usado para cuestionar la idea de normalidad, sino que ha actuado en detrimento de ellas: se asume que no tienen capacidad para desempeñarse como seres sociales. La misma palabra «dis-capacidad» expresa esa ausencia de capacidades. Si bien se ha argumentado por eliminar la palabra discapacidad o entrecomillarla para cuestionar su validez etimológica, usar «diversidad funcional» con la misma carga despectiva, no resolverá ningún problema. De ahí que el pedido incansable de las personas en situación de discapacidad es ser consideradas como sujetos, ya que la sociedad no asume su humanidad.

Las entrevistas muestran experiencias de injusticia que perjudican la subjetividad de las personas con discapacidad. Además de afectar su identidad, también las sitúan en desventaja en su posición social. Es decir que las injusticias que enfrentan las personas con discapacidad no solo dañan su vida personal, sino que las excluye de una plena participación social, política y económica. Las personas con discapacidad ven disminuidos sus derechos ciudadanos y se sujetan a condiciones de empobrecimiento constante. Además de reclamar sobre esta situación, las personas con discapacidad rechazan el asistencialismo y paternalismo, propio del enfoque médico de la discapacidad que las entiende como deficientes y minusválidas. Por eso, desde sus organizaciones, luchan por alcanzar independencia, dignidad y autonomía.

En el campo de la educación superior, los resultados de entrevistas y encuestas demuestran que la normativa nacional e internacional, bajo la cual se establecen políticas públicas, no se está ejerciendo. El derecho a la educación no se está aplicando, cuando las adaptaciones a las que se recurre son más cosméticas que significativas. Las IES tienen obligación de ofrecer a todos los estudiantes por igual el aprendizaje y las adaptaciones necesarias para que este se produzca en condiciones equiparables y justas. Falencias desde la accesibilidad hasta los métodos pedagógicos ilustran los obstáculos que enfrentan los estudiantes en condiciones discapacitantes. Los docentes, por otro lado, muestran que la creatividad, la escucha de las necesidades y la sensibilidad humana son indispensables para crear proyectos exitosos de educación inclusiva. Sin embargo, estos esfuerzos, a veces aislados, no son suficientes. Se requiere que los docentes de todo nivel educativo reciban capacitación formal acerca de cómo realizar adaptaciones y ajustes para promover un aprendizaje inclusivo. En el campo administrativo, se constata la ne-

cesidad de seguir generando conciencia acerca de las múltiples situaciones que viven las personas diversas al experimentar la falta de implementación de un diseño universal, no solo de las instalaciones y espacios públicos, sino también de la educación.

Los testimonios aquí presentados son solo ejemplos de miles de historias de personas que sufrieron las barreras y dificultades de un sistema educativo que no provee adaptaciones efectivas ni ajustes razonables para que puedan cursar sus estudios. En Ecuador, la normativa es clara y adecuada. Sin embargo, en su concreción, existen omisiones, ausencias y faltas graves. Los estudiantes entrevistados han tenido que lidiar con la falta de accesibilidad arquitectónica, de plataformas digitales y de recursos bibliográficos. Los estudiantes sordos, excepto un caso excepcional de un programa dedicado a personas que usan la LSEC, no han tenido ningún tipo de apoyo para ingresar, cursar y concluir sus estudios.

En el espacio universitario, los estudiantes han sido ignorados y han experimentado diversas formas de violencia y exclusión. Al mismo tiempo, los docentes han implementado ejercicios de buenas prácticas y, en algunas instituciones, se trabaja por crear una accesibilidad en sus instalaciones. Los empleados han vivido a veces empatía, a veces incomprensión, especialmente cuando se trata de discapacidades no evidentes. Estas experiencias sugieren que se debe exigir el cumplimiento de los derechos contemplados en las normativas vigentes, en torno a la educación superior y las discapacidades. Este trabajo ya lo han venido realizando diversas asociaciones, con primordial importancia de aquellas de estudiantes con discapacidades, pero las acciones permanentes deben trascender políticas institucionales y venir desde el Estado. Por otro lado, un trabajo de sensibilización permanente se vislumbra necesario para toda la comunidad universitaria y para la sociedad en general.

Las personas en situación de discapacidad han sido segregadas y marginalizadas, especialmente por la desidia (consciente o involuntaria) en la educación superior. Las discapacidades tienen una pesada connotación negativa y son entendidas como una maldición o una desgracia, cuando en realidad las personas entrevistadas subrayan que son circunstancias de la diversidad humana. El mayor problema son los estereotipos que las asocian a la pobreza, a los vicios, a la mendicidad, a la no-humanidad y a una supuesta incapacidad para participar social y políticamente.

La discapacidad es parte de la historia humana; siempre ha existido y siempre existirá. El discurso que muestra la discapacidad como heroica es paternalista; sostenemos que es mejor garantizar la autonomía personal y colectiva, implementando cambios en el mundo social. En otras latitudes, las personas con discapacidad pueden vivir plenamente porque sus sociedades consideran la diversidad humana y en ellas se generan posibilidades de construcción subjetiva en dignidad. De ahí que un cambio es posible: la situación de las personas con discapacidad se puede transformar si se ejecutan las políticas pertinentes.

Se trata de crear una vida sin discriminación, respetuosa de la diferencia, con sistemas educativos construidos para garantizar accesibilidad y crear posibilidades para todos y todas. La inclusión social en la educación superior atañe a los derechos humanos y va más allá del proceso de graduación, hasta crear la posibilidad de una inserción laboral en empleos decentes y adecuados. Las personas con discapacidad han luchado por un espacio de participación política, representación, equidad y reconocimiento social. Esta investigación augura haber revelado la trascendencia de estas acciones a través de las narraciones de las personas entrevistadas y confía ser un modesto aporte a la emancipación de las personas en situación de discapacidad.

11. Referencias

- Abrams, Emily J. y Elisa S. Abes. 2021. «“It’s Finding Peace in My Body”: Crip Theory to Understand Authenticity for a Queer, Disabled College Student». *Journal of College Student Development* 62 (3): 261-75.
- Barton, Len. 2005. «Emancipatory Research and Disabled People: Some Observations and Questions». *Educational Review* 57 (3): 317-27.
- Carbonell, Gonzalo José. 2019. «El movimiento de vida independiente en España». *Revista Española de Discapacidad* 7 (2): 201-14.
- Ferrante, Carolina. 2021. «Epílogo». En *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?*, compilado por Paula Mara Danel, Berenice Pérez Ramírez y Alexander Yarza de los Ríos, 317-24. Buenos Aires: CLACSO.
- . 2014. «Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad». *Revista Inclusiones* 1 (3): 31-55.
- Ferrante, Carolina, y Juan Dukuen. 2017. «‘Discapacidad’ y opresión: Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu». *Revista de Ciencias Sociales* 30 (40): 151-68.
- Ferreira, Miguel Ángel. 2008. «Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)* 124 (1): 141-74.
- Goodley, Dan, y Katherine Runswick-Cole. 2011. «The Violence of Disablism». *Sociology of Health & Illness* 33 (4): 602-17.

- Munévar, Dora, Aleida Fernández y Ana Gómez. 2019. «Epistemologías otras en la formación posgraduada en discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia». En *Estudios críticos en discapacidad: Una polifonía desde América Latina*, coordinado por Alexander Yarza de los Ríos, Laura Sosa y Berenice Pérez, 45-73. Buenos Aires: CLACSO/UNAM.
- Oliver, Michael. 2019. «Activism and the Academy: Losing the Ideological and Material Battles». *Disability & Society* 34 (7-8): 1028-33.
- Palacios, Agustina. 2020. «¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones —ligeras brisas— frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social». *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos* 4 (2): 12-42.
- Tomé, José María. 2019. «De la educación segregada a la educación inclusiva». En *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades*, compilado por Verónica Rusler, Marina Heredia, María José Campero, Patricia Liceda, Lía Reznik, Eugenia Anapios y Carlos Alexis García, 81-115. Buenos Aires: UBA.
- Verdugo, Miguel Ángel. 2003. En *Investigación, innovación y cambio: V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, coordinado por Miguel Ángel Verdugo y Borja Jordán de Urríes, 235-47. Salamanca: Amarú.

Reflexiones y retos acerca de las políticas públicas de inclusión en la educación superior de Ecuador

Lucas Arantes Miotti

Luego de lo discutido y demostrado en los trabajos anteriores, es importante finalizar con una reflexión acerca del papel de las políticas públicas de inclusión y su función en la educación superior. Sin embargo, es importante observarlas más allá de una lógica tradicional, es decir, considerándolas únicamente como una acción estatal con el fin de solucionar un problema público. Más bien, cumplen con un papel relevante en la construcción de reconocimiento de determinados actores a partir de que sean construidas desde una perspectiva de las capacidades.

La etapa de construcción de una política pública tiene como principio articular el marco normativo con la factibilidad política, económica, técnica, social, entre otras. Esto parte de que la realidad de una problemática social es múltiple, lo que nos permite obtener múltiples soluciones. De esta forma, la búsqueda de una definición de acciones para solucionar un problema es algo complejo y depende de las perspectivas que se tiene sobre el tema, así como de las factibilidades mencionadas anteriormente (Manosalvas 2015; Howllet 2013).

Así, se propone implementar un pensamiento de política pública que tenga como principio la capacidad de los individuos. Esta se define como un aspecto de la libertad, la medida en que el individuo la alcanza para elegir y realizar. Así, esta perspectiva se enfoca en el análisis de la calidad de vida, más allá de una idea

económica. Como argumenta Bagetti Zeifert (2019), el enfoque de renta y riqueza parte del presupuesto de que todos los seres humanos son iguales; sin embargo, personas con cualquier tipo de impedimento poseen mayores dificultades que personas sin este. Tener la misma renta no significa tener las mismas oportunidades.

De esta forma, la política pública conduce la capacidad a partir de la variabilidad de la necesidad de recursos entre los individuos y de sus habilidades en convertir estos recursos en funcionalidades. Por lo tanto, individuos con impedimentos necesitan de recursos diferenciados y a veces se encuentran limitados por la propia estructura de la sociedad y sus políticas de inclusión (Bagetti Zeifert 2019; Nussbaum 2013).

Nussbaum (2013) resalta que pensar políticas a partir del enfoque de capacidades no está relacionado con la idea de productividad del individuo, más bien con la idea de tener el derecho de la dignidad que es parte de nuestras necesidades humanas. Así, la productividad, por más necesaria y relevante que es en nuestra contemporaneidad, deja de ser el centro de la vida social, abriendo espacio para compromisos y respeto entre los individuos. Se considera que una de las características principales de la capacidad argumentada por la autora es la capacidad de afiliación. Esta parte del principio de que el individuo es capaz de vincularse en varias formas de interacción social y de ser tratado como un ser digno igual a los otros. A partir de este concepto, se puede pensar políticas públicas con enfoques que busquen una inclusión de manera integral.

Manosalvas (2015) colabora con el debate argumentando que la propia capacidad de elección no es algo espontáneo e independiente de las condiciones sociales y materiales. Así, se otorga una importancia a la facultad de la gente de escoger sus

propios caminos y a las condiciones materiales y no materiales que requiere para apoyar esta suficiencia para elegir. Además, la autora menciona que este enfoque nos permite observar el espacio en que se puede evaluar la igualdad en la ejecución de un derecho. «En la vida real, la capacidad de elección de las personas está siempre sujeta a unas condiciones materiales de sobrevivencia. Si lo que se busca es preservar esa capacidad, es necesario prestar atención a las condiciones que amplían o constriñen esa capacidad» (Nussbaum 1997, citado en Manosalvas 2015, 117).

Pensar a partir de las capacidades, según Bagetti Zeifert (2019), posibilita el desarrollo de políticas públicas igualitarias con una perspectiva de inclusión de los individuos y de la realización de sus necesidades humanas urgentes. Eso como una manera de promover un desarrollo social a partir de la justicia social¹ y la dignidad humana. Sin embargo, para tener claras las necesidades de un individuo y pensar en sus capacidades, es necesario que este sea reconocido en la sociedad.

El reconocimiento de individuos y la construcción de su identidad en una sociedad son elementos que están estrictamente vinculados. Grupos sociales que no son reconocidos por otros obtienen una formación de identidad desfavorable, es decir, al margen de las relaciones de una sociedad (Taylor, 2000). Según Taylor (2000), el reconocimiento pasó a tener un papel central en las sociedades democráticas, siendo que la falta de este infligió daños significativos en grupos sociales específicos. Eso cons-

1. La noción de justicia social utilizada en el trabajo surge de reflexiones a partir de John Rawls (1999). El autor argumenta que la noción de justicia social está vinculada a una idea de igualdad (igualdad de derechos, de oportunidades, económicas entre otras). Así, justicia para Rawls (1999) corresponde a la construcción de sociedades igualitarias y libres. Para más detalles, leer John Rawls, *A Theory of Justice* (1999).

truye la idea de que el no reconocimiento debe ser considerado como una manera de opresión social.

Para Fraser (2003), el proceso de observar las capacidades surge luego de una etapa de exigencia por políticas de reconocimiento, con el objetivo de demandar una sociedad que acepte la diferencia constitutiva del «ser» y que los patrones culturales dominantes no sean un requisito para el trato igualitario. Esta construcción de una política de reconocimiento está vinculada a una visión multiculturalista que propone reparar la falta de respeto a los individuos por medio de la valoración de las identidades injustamente desvaloradas. Esta se debe dar sin cuestionar la constitución de las identidades de los individuos.

Sin embargo, esta transformación hacia un reconocimiento demanda un proceso de deconstrucción de las identidades establecidas por los patrones culturales dominantes. Para lograrlo, se pueden desarrollar dos estrategias: 1) reformas que permitan reconocer identidades dentro de las estructuras existentes; 2) cambios radicales de estructuras para el reconocimiento y aceptación de los individuos (Fraser 2003).

Además, Fraser (2003) menciona que el problema de la igualdad entre los individuos parte de problemáticas de redistribución y asuntos de reconocimiento. Así, las cuestiones de injusticia en la sociedad contemporánea estarían vinculadas a las estructuras económicas y al orden del estatus social. Eso ocasiona un proceso de subordinación y falta de autonomía en estos grupos no reconocidos. Por lo tanto, es importante resaltar que, para completar el proceso de reconocimiento de un individuo, es necesario construir estructuras de redistribución y participación, para que pueda tener la capacidad de ejercer sus actividades de manera libre.

Si observamos el reconocimiento como una forma de hacer política, esta debe ser comprendida como una política que busca

transformar la manera como los ciudadanos son considerados socialmente y los modos de satisfacer una necesidad humana profunda de ser reconocido como portador de una identidad (Amadeo 2017). De esta forma, se puede resaltar que el reconocimiento de un grupo, así como un análisis de sus capacidades, son elementos esenciales para pensar políticas públicas con un enfoque para la inclusión de diferentes sectores, para construir ajustes necesarios o adaptaciones inclusivas.

Asimismo, en la realidad de Ecuador, se puede observar una cierta distorsión en las políticas públicas construidas con la realidad de las personas con necesidades especiales. Como ha sido demostrado por Cañas en este mismo libro, 4,62 % de la población de la provincia de Pichincha son personas con algún tipo de necesidad especial, siendo que 37 % de esta población tiene discapacidad física, 11 % auditiva, y otro 11 %, visual. Los datos representan el público para la acción de las políticas públicas de inclusión; sin embargo, no existe datos que informen con exactitud sobre la cantidad de individuos con necesidades de adaptación en la educación superior. Estimase que sea un número bajo con relación a la cantidad de población.

La baja presencia de estos individuos en la educación superior se da también por las dificultades encontradas para el ejercicio de su derecho a la educación. Puede deberse a la falta de rampas o puertas grandes en las instituciones de educación, a las irregularidades en el terreno, a la dependencia excesiva de otras personas, a la falta de accesibilidad en el transporte público o a las barreras presentes en cualquier otra estructura física de la ciudad (ver Cañas, en este mismo libro).

Son innumerables factores que impiden a una persona con necesidad especial completar la educación superior. Las políticas públicas que se aplican en este ámbito no buscan una acción

integral ante estas dificultades, así como no especifican las diferencias de acciones para diferentes necesidades. Como se ha visto en Bombón, en su capítulo sobre las políticas públicas, las prácticas incentivadas a partir de instituciones estatales en Ecuador están basadas en estímulos para cambios en las instituciones de educación superior o incentivos financieros para las personas con alguna necesidad especial.

No obstante, por más que estas acciones pueden ser caracterizadas como un avance en el ámbito del reconocimiento de las personas con necesidad de adaptaciones, las mismas dicen poco sobre la capacidad de los individuos de ejercer su derecho a la educación superior. Los incentivos financieros parten del principio discutido anteriormente de que las personas son iguales y que su única diferencia es la cuestión económica. Pero la realidad ha sido diferente.

Así como los incentivos para cambios estructurales y curriculares en instituciones de educación superior colaboran para un mayor reconocimiento y posibilidades para que estas personas cumplan sus objetivos de instrucción formal, esto todavía no cumple todas las necesidades para que tengan la capacidad de ejecutar de manera integral su derecho a educación superior. Sin embargo, el reconocimiento por parte de instituciones y los cambios estructurales y académicos cumplen un papel fundamental para el bienestar de la persona, facilitando su adaptación en el ambiente.

A partir de esta perspectiva, las acciones implementadas no cumplen su papel integral de colaborar para que las personas con necesidades de adaptación tengan las capacidades para ejecutar su derecho de estudiar en una institución de educación superior. Como menciona Canás y categoriza Bombón en los capítulos anteriores, las dificultades que estos individuos enfrentan van

más allá de ámbitos financieros y estructurales de la institución; se expanden a condiciones urbanas y sociales.

Las condiciones urbanas parten de los elementos de la cotidianidad como las dificultades para tomar un transporte público, las irregularidades en las vías públicas, la falta de accesibilidad en ellas, entre otras cuestiones relacionadas a una infraestructura limitada que condiciona la libertad y capacidad de la persona con necesidades de adaptaciones. Esto ocasiona, muchas veces, una fuerte dependencia hacia otros, perjudicando su autonomía.

Mientras las condiciones sociales partan de elementos subjetivos de aceptación social en determinados ambientes, la inclusión seguirá siendo negada por preconceptos presentes en la sociedad que construyen un imaginario de que estas personas son incapaces de estar en determinados ambientes, como una institución de educación superior. Felizmente, este preconcepto no corresponde con la realidad de las personas con necesidades especiales. El proceso de sensibilización construido a partir del proyecto del que este libro hace parte ha demostrado que las dificultades de las personas con necesidades de adaptación son cuestiones externas a los individuos, es decir, que no dependen únicamente de su voluntad o capacidad física e intelectual. Mas bien, dependen de una estructura (física y social) que es articulada por aquellos que no comparten la misma realidad.

Por eso, pensar en la ejecución del derecho a educación superior de personas con necesidades de adaptación es construir acciones enfocadas en las capacidades de los individuos a partir de las particularidades de sus necesidades. Además, es necesaria una acción integral entre municipios, provincias, Estado e instituciones de educación para que se pueda actuar en todas las áreas de dificultades.

Es importante mencionar la existencia de leyes² y normas, locales y nacionales, que regulan e incentivan la accesibilidad en el país, tanto en cuestiones de infraestructuras como en ámbitos sociales. Este sería un paso importante para el reconocimiento y capacidades de los individuos con necesidades de adaptación, en el caso que fuera implementado y fiscalizado con la seriedad que exige el caso. El constante descaso con las leyes existentes dificulta la comprensión de la situación real para el planteamiento de nuevas acciones públicas. Por eso, lo más importante actualmente es cumplir de forma integral con las directrices de accesibilidad ya existentes, para posteriormente plantear nuevas acciones a partir de nuevas dificultades. El cumplimiento de las normas es esencial para reconocer estos individuos y mantener sus capacidades de ejercer sus derechos en todos los ámbitos de la vida, así como su derecho a la educación superior.

Sin embargo, a partir de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo en el año 2006, la accesibilidad fue solamente uno de los principios generales para el reconocimiento de las personas con necesidades de adaptación. Otros principios, como la no discriminación, la participación e inclusión efectiva en la sociedad, el respeto por la diferencia, la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad, la igualdad de oportunidades, entre otros, hacen que el debate de capacidad y reconocimiento sea mayor que únicamente accesibilidad.

2. Las leyes en cuestión discutidas son: Ley Orgánica de Discapacidades (2012); Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades (Decreto 171, 2013); Normas Técnicas Ecuatorianas sobre Accesibilidad al Medio Físico y Accesibilidad Universal (Instituto Ecuatoriano de Normalización 2017); Norma Ecuatoriana de la Construcción NEC, incluye el Nuevo Capítulo de Accesibilidad Universal (AU) – Código NEC-HS-AU (Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda, 2016).

De esta manera, es importante reivindicar la necesidad de la construcción de políticas interseccionales (ver Bombón), que abarquen varios ámbitos de la vida en sí, para poder desarrollar las capacidades y generar una inclusión efectiva de los individuos con necesidades de adaptación. Acciones como la capacitación profesional de los docentes, el apoyo del Estado para becas y ayudas económicas, atención a salud y la inserción en el mercado laboral son cuestiones que deben estar presentes en los debates de inclusión social.

Por fin, es necesaria también la construcción de una sensibilización permanente de la sociedad, importante para generar el reconocimiento de los individuos con necesidades de adaptación. Adaptaciones estas que no serían necesarias en el caso de que la ciudad, el espacio público y la educación tuvieran una estructura universal, es decir, un modelo de diseño en donde no exista una normalidad o una excepcionalidad; mas bien, que exista un diseño, arquitectónico y/o curricular que atienda toda la diversidad humana desde su principio. Es a partir de eso que se logrará garantizar una accesibilidad e inclusión social plena y efectiva.

Referencias

- Amadeo, Javier. 2017. «Identidade, Reconhecimento e Redistribuição: uma análise crítica do pensamento de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser». *Política & Sociedade* 16 (35): 242-70.
- Bagetti Zeifert, Ana Paula. 2019. «Pensar as políticas públicas a partir do enfoque das capacidades: justiça social e respeito aos direitos humanos». *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)* 7 (1): 1-22.
- Fraser, Nancy. 2003. «Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation». En *Redistribution or Recognition? A Political Philosophical Exchange*, editado por Alex Honneth y Nancy Fraser, 7-109. Londres: Verso.
- Howllet, Michael, Mishra Ramesh y Anthony Perl. 2013. «Política Pública: seus ciclos e subsistemas. Uma abordagem integral». *Pensamento Plural* 8 (16): 179-186.
- Manosalvas, Mónica. 2015. «El enfoque de las capacidades y las políticas públicas. Un análisis de las políticas del buen vivir en el Ecuador». Tesis doctoral. FLACSO Ecuador.
- Nussbaum, Martha. 2013. *Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Rawls, John. 1999. *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvart University Press.
- Taylor, Charles. 2000. «A política do reconhecimento». En *Argumentos filosóficos*, de C. Taylor, 241-74. São Paulo: Loyola.

Relatos de vida: Proceso educativo desde la integración hacia la inclusión

8 de octubre de 2021

Las voces singulares, cuando se entrelazan, tienen la potencia de tejer un relato compartido sobre una historia común. Este texto tiene como fin entrelazar las voces singulares de María Isabel Betancourth y de Wilmer Miranda, quienes comparten sus experiencias de vida en relación con sus procesos educativos, los cuales han estado marcados por el camino de la integración a la inclusión.

María Isabel Betancourth Unuzungo tiene treinta y tres años de edad, nació en la ciudad de Machala en la provincia de El Oro, reside desde 2006 en la ciudad de Quito en el centro norte, barrio La Vicentina.

Wilmer Miranda Carvajal tiene treinta y seis años de edad, nació en el cantón Echeandía en la provincia de Bolívar, ubicada en la Sierra centro de Ecuador.

María Isabel: Nací con dificultades visuales. Mi carné de discapacidad señala un 74 %. Sin embargo, tengo únicamente percepción de luz; es decir, puedo distinguir el día de la noche, y a veces también algunas sombras de algún vehículo estacionado cuando estoy caminando con mi bastón de rastro.

Wilmer: Al parecer, nací con dificultades visuales, pero, en mis primeros años de vida, mis padres no se fijaron en ese parti-

cular hasta cuando mi madre se dio cuenta de que, cada vez que corría, me terminaba golpeando.

María Isabel: Cursé la escuela en la Unidad Educativa Santo Tomás de Aquino, ubicada en el cantón Arenillas en la provincia de El Oro. La secundaria la continué en la misma institución, en la cual me gradué de bachiller en Químico Biólogo. En el pregrado, estudié la carrera de Comunicación Social, mención Comunicación para el Desarrollo en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Después seguí la Maestría en Derechos Humanos con mención Políticas Públicas en la UASB-E.

Wilmer: La escuela la cursé en el Instituto Especial Mariana de Jesús en la ciudad de Quito. La secundaria la continué en la Unidad Educativa Verbo Divino, ubicada en la ciudad de Guaranda. En el pregrado, estudié Psicología Social en la UPS; luego seguí la Maestría en Estudios de la Cultura con mención en Políticas Culturales en la UASB-E. En la actualidad, me encuentro estudiando el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos período 2019-2024 en la UASB-E.

María Isabel: Gracias a mi preparación profesional, logré vincularme en el campo laboral cuando apenas tenía veinticuatro años de edad. Mi primer trabajo se presentó en un *call center* ubicado en el norte de Quito, en el cual fui contratada para realizar llamadas de cobranza. El segundo trabajo lo obtuve en el SECAP como instructora de computación para personas con discapacidad visual durante el año 2010-2011. La tercera oportunidad laboral se dio en la biblioteca de la UASB-E, en la cual cumplo el cargo de Referencista de Servicios Educativos para Personas con Discapacidad Visual, desde 2012 hasta la

actualidad. Adicionalmente, en tiempo parcial, ejerzo la función de docente en una universidad pública, en la cual dicto la asignatura de Educación Inclusiva en el Contexto Escolar; así como también, Sistema Alternativo de Comunicación Braille, correspondientes a la carrera de Psicopedagogía.

Wilmer: Mi primer trabajo se presentó cuando estaba terminando la carrera de Psicología Social, pues me contrataron como mesero en un restaurante oscuro llamado La Casa de Rafa, ubicado en el valle de Tumbaco, en la parte oriental de Quito. Una vez terminados mis estudios universitarios en 2011, decidí regresar a mi provincia natal. Allí encontré mi segundo trabajo como docente del Sindicato de Choferes de la ciudad de Guaranda, en donde impartí, en 2012, la asignatura Psicología Aplicada a la Conducción. Después de ello regresé nuevamente en 2013, a la ciudad de Quito, porque me gané una beca para estudiar la maestría en la UASB-E, lo cual fue favorable, porque, con el título de cuarto nivel, pude tener, en 2014, mi tercer espacio laboral en la Universidad Estatal de Bolívar, cumpliendo las funciones de docente en las carreras de Sociología y Derecho.

María Isabel: Estudié tanto la escuela como la secundaria en la misma institución, porque fue ahí donde me brindaron la apertura necesaria en cuanto al acceso, aunque ahora, conociendo de cerca los procesos de inclusión educativa, puedo distinguir todos los aspectos faltantes en términos de la aplicación de ajustes razonables durante la permanencia educativa de ese momento.

En relación con la escuela, recuerdo las iniciativas de mi madre conjuntamente con las de mi profesora de primer grado.

Mi mamá siempre buscaba la forma de adaptar material para mi aprendizaje. Ella le daba ideas a la profesora o mutuamente se compartían estrategias, sobre todo en matemáticas. Por ejemplo, para realizar las operaciones básicas, tenía una tablita de madera con orificios pequeños para insertar palitos de fósforo; asimismo, trabajaba con fichas de números con imán para colocar en el refrigerador. En el caso de la materia de lengua o la gramática, como se llamaba en esos tiempos, mi madre dibujaba las letras en una cartulina; luego las recortaba para tener únicamente la forma, el contorno. Entonces, para identificar, por ejemplo, la p mayúscula y la minúscula, dibujaba dos p, una más grande que la otra. Pero claro, en este ámbito, eran más fáciles las adaptaciones debido a las características de la materia.

En este momento educativo es notable la complicidad creativa de mi madre con la profesora, lo cual hace referencia al pilar fundamental de la educación inclusiva, expresado en el diálogo, el apoyo, la participación e intervención conjunta entre todos quienes conforman el contexto educativo.

Otro de los recuerdos en los siguientes años de la escuela es la forma como tomaba los apuntes de los dictados. Para esto, mis padres subrayaban con marcador fosforescente las líneas de los cuadernos de borrador, los cuales eran de cuatro líneas, generalmente de cien hojas; es decir, ese marcado me servía para poder escribir en tinta, porque en esos tiempos tenía un cierto porcentaje de visión. Entonces, en clases, yo tomaba nota de los distintos contenidos, pero en casa mi madre me ayudaba a pasarlos en los cuadernos de cada una de las materias para poder presentar a la profesora. Claro, eso significaba una tarea titánica para mi madre, porque muchas veces se malanochaba por la falta de tiempo durante el día.

En el colegio, existía, de cierta manera, un poco de ventaja, porque varios de los profesores, por ser de la misma institución,

ya me conocían. Sin embargo, los retos se volvían más complejos debido a las exigencias de la secundaria.

Para esta época, mi madre continuaba combinando el tiempo de su trabajo como docente y los apoyos requeridos para cubrir mis necesidades educativas. Por ejemplo, para poder estudiar para alguna lección o examen mientras ella trabajaba, me grababa en un casete el contenido que debía repasar, lo cual me permitía repetir cuantas veces yo quería.

Realmente la secundaria tuvo varios retos para ir rompiendo barreras, pero el desafío más grande fue cursar el bachillerato en Químico Biólogo por las características visuales de algunas asignaturas. Mi deseo era estudiar Sociales, pero en el cantón Arenillas, donde residía, solamente en una institución nocturna existía esa posibilidad, lo cual era una dificultad por el horario de clases.

En definitiva, a pesar de tener varias cuestiones complejas por las características de este tipo de bachillerato, me terminaron gustando tres asignaturas. Biología, Química y Anatomía. En Biología, no había tanto inconveniente. En Química, tuve que aprender la tabla periódica de memoria. En Anatomía, era fácil porque, en el laboratorio, se disponía de un maniquí para estudiar las partes del cuerpo humano, lo cual me favoreció porque podía aprender no solo memorizando, sino también utilizando mi tacto.

Wilmer: Mi etapa escolar y la del colegio son una experiencia muy diferente a la vivida en la época universitaria. Son dos momentos de transición importantes, porque, cuando cursaba la escuela, el colegio, hasta los primeros años de la universidad, entre 2003-2005, el proceso educativo para una persona en condición de discapacidad visual era bastante difícil, tanto en el momento del acceso como en la permanencia.

El acceso se refiere al momento en el cual se busca alguna institución para poder ingresar, pero no siempre se es bien recibido o recibida. Generalmente, las autoridades o los profesores aducen no estar preparados para trabajar con una persona en condición de discapacidad.

Aunque en la actualidad no ha desaparecido esa barrera actitudinal, en esa época era bastante frecuente escuchar ese tipo de concepciones, sobre todo porque la normativa de esos tiempos no tenía el mismo énfasis de exigencia por la falta de visibilización de las personas en condición de discapacidad en la sociedad.

La permanencia es el transcurrir del proceso educativo, durante el cual deben existir los apoyos oportunos, la implementación de ajustes razonables, la disponibilidad de recursos tiflotecnológicos para facilitar a la persona en condición de discapacidad visual su adecuado desarrollo.

Precisamente eso era lo complicado, porque en esos tiempos ni siquiera se conocía el término de ajustes razonables, lo cual hace referencia a todas las acciones, estrategias, apoyos, recursos, adaptaciones empleadas para garantizar a las personas en condición de discapacidad visual su participación, su aprendizaje, favoreciendo la equiparación de oportunidades.

Tampoco se tenía acceso a los recursos tiflotecnológicos, porque no llegaban a nuestro país a diferencia de los países desarrollados. Por ejemplo, no se conocían los lectores de pantalla para el computador ni para los teléfonos. Por ende, una persona con dificultades visuales no tenía acceso al manejo de estos equipos.

Otra dificultad en relación con la permanencia es la situación económica de nuestras familias, porque generalmente los padres de personas con alguna condición de discapacidad no tienen

recursos económicos suficientes como para importar desde otro país alguna herramienta tiflotecnológica.

Adicional a esto, la permanencia también se ve afectada cuando existe escasa inversión del Estado, lo cual conlleva desatención a la capacitación docente, así como a la mejora de la infraestructura escolar.

A pesar de haber cursado la escuela en esta época, entre los años 1992-1997, corrí con suerte porque tuve la oportunidad de estar en la institución educativa Mariana de Jesús, un internado dirigido por religiosas, especializado en la atención a personas en condición de discapacidad visual, en el cual existían recursos tiflotecnológicos acorde a las necesidades de un estudiante de educación básica.

Esto se daba porque las religiosas establecían importantes convenios de cooperación con organizaciones nacionales e internacionales como la Biblioteca de Ciegos de Uruguay, la cual, aparte de facilitarnos frecuentemente revistas, cuentos u obras literarias en braille, nos donó una grabadora de manivela a cada estudiante para poder escuchar los audiolibros. Muchos de estos, como la adaptación del texto Escolar Ecuatoriano, fueron grabados en casete por personas voluntarias o practicantes, cuyo trabajo lo hacían desde las cabinas de grabación del instituto. Es decir, era todo eso un trabajo muy significativo, porque no se grababan una o dos copias de casetes, sino una por cada estudiante.

La secundaria, en cambio, fue diferente, porque, como estudié en un colegio regular, no contaba con los apoyos o los recursos tiflotecnológicos necesarios. Por ejemplo, el acceso a la lectura era uno de los aspectos más complicados, porque, como mis padres no tuvieron la oportunidad de terminar la educación básica, no podían ayudarme a leer ni dirigirme en alguna tarea. Por eso, para poder acceder a algún texto, decidí llevar siempre el

libro en mi mochila, porque a cualquier persona, a mis vecinos, a los compañeros o compañeras de clase les pedía me ayuden a leer una o dos páginas para así ir sumando la lectura, pero como muchas de las veces no terminaba el libro, tenía complicaciones, sobre todo en las evaluaciones de literatura.

Esta complicación también se repitió en los primeros años de estudio universitario, porque, en la UPS, no existía un servicio de biblioteca accesible las personas en condición de discapacidad visual. Sin embargo, siempre tenía el apoyo de mis compañeros de curso, quienes me grababan las lecturas respectivas.

En otros aspectos, con varias compañeras, resolvía los test psicológicos con trabajo mediado; es decir, ellas describían minuciosamente los rasgos de los test proyectivos para yo poder hacer la interpretación de los gráficos de acuerdo a los manuales de calificación psicológica.

Entonces, las experiencias de estos primeros años de estudio estuvieron marcadas por el paradigma de la integración, pues se incorporaba a las personas con alguna condición de discapacidad en instituciones ordinarias o regulares, pero sin hacer cambios sustanciales en el contexto escolar.

Es en 2005 cuando lo anterior adquiere un cambio más inclusivo, porque se crea la Tiflobiblioteca en la UPS con la iniciativa de Rita Villagómez, quien trabajó algunos años realizando una labor importante, pero lamentablemente, por cuestiones de salud, falleció en 2012.

La Tiflobiblioteca empezó a funcionar con dos computadoras con el respectivo Lector de Pantalla Jaws más un escáner, con el cual Rita o nosotros digitalizábamos los textos físicos de las distintas materias para facilitarnos el acceso a la información. Una dificultad grande en este sentido fueron los libros subrayados o las copias oscuras entregadas por los

docentes. Esto nos limitaba el acceso a la lectura, porque, cuando se escanean textos así, el digitalizado presenta errores, lo cual no permite tener una lectura fluida con el Lector de Pantalla.

Luego, con el tiempo, la biblioteca fue incrementando sus servicios, entre ellos las capacitaciones sobre computación con el Lector de Pantalla Jaws para aprender a usar Word, Excel, correo electrónico e internet, lo cual nos dio autonomía en el uso del computador. Pero eso no fue todo, porque la labor de la Tiflobiblioteca realmente marcó nuestra existencia en el contexto universitario. Más adelante se iban combinando otras acciones positivas como, por ejemplo, la creación del grupo Otredad, conformado por todas las personas en condición de discapacidad visual que cursaban alguna de las carreras.

El grupo Otredad tenía reuniones frecuentes con la responsable del departamento de Bienestar Estudiantil para evaluar cómo nos estaba yendo en el proceso educativo. Si existían problemas con algún profesor, Patricia Jara se encargaba de buscar soluciones a los inconvenientes. Era una excelente mediadora, además creía mucho en nuestras capacidades.

La verdad, mientras Pati estaba como responsable de ese departamento, nosotros pudimos sentir un acompañamiento muy cercano. Estaba siempre muy pendiente. Nos animaba a realizar varias actividades. Entre ellas, recuerdo las exposiciones de casas abiertas para dar a conocer aspectos relacionados con la condición de la discapacidad visual.

María Isabel: Después de haber terminado el colegio en enero de 2006, viajé el siguiente mes a Quito, con el fin de radicarme e iniciar mis estudios en Comunicación Social en la UPS.

La decisión de estudiar en esta institución fue porque previamente me habían conversado sobre la existencia de la Tiflobiblioteca, así como la experiencia de la universidad en cuanto al trabajo con estudiantes en condición de discapacidad visual, especialmente en la carrera de Comunicación Social, en la cual existían tres estudiantes con mi misma condición.

Los tres primeros semestres de estudio fueron muy fuertes, porque yo venía del bachillerato en Químico Biólogo, lo cual es bastante contrario al ámbito de los estudios sociales. Entonces, tuve todo un reto importante, porque me tocó adaptarme a un nuevo ritmo de trabajo, así como también al movimiento de una ciudad mucho más grande con varias barreras tanto físicas o arquitectónicas como las propias actitudinales con relación a los imaginarios sociales expresados en los comportamientos de la gente frente a la situación de discapacidad.

Sinceramente, la valentía, las ganas de querer estudiar fueron las únicas razones para no regresarme a mi provincia, porque si decía a mis papis «no me acostumbro, quiero regresarme», seguramente no iban a pensar dos veces, me hubiesen dicho «regrésate», porque, cuando vine, se quedaron con muchos miedos, se preguntaban cómo me iba a desenvolver en una ciudad tan grande como es la capital a diferencia del pequeño cantón donde vivíamos.

De hecho, en ese sentido, no puedo dejar de comentar sobre las barreras de movilidad encontradas al trasladarme desde el barrio de Solanda, ubicado en el sur de la ciudad, hasta la avenida 12 de Octubre. Digo esto porque, durante los tres primeros semestres, no me movilizaba de manera autónoma con mi bastón de rastro, sino que más bien quienes me ayudaron en este sentido fueron mis primos paternos, los cuales me iban a dejar todos los días, así como también me iban a retirar de acuerdo al horario de finalización de clases.

Esto era un poco complicado, porque les tocaba organizar sus tiempos, no únicamente de trabajo, sino también de estudio para poderme ayudar. Esto se volvía incómodo, sobre todo cuando me tocaba esperar su llegada, porque no siempre coincidíamos en los horarios para el retorno a casa.

Para mi madre, la distancia pudo haber sido una barrera, pero nunca se detuvo ante eso, nunca se rindió, porque constantemente buscaba las formas, las alternativas de ayudarme desde donde ella estaba. Por ejemplo, yo le enviaba por correo los textos digitalizados. Ella los leía para luego explicarme lo que yo no entendía; o a veces leíamos juntas llamándonos por teléfono. Además, cuando no teníamos claro el desarrollo de alguna tarea, ella pedía ayuda a un docente universitario de Arenillas, quien, por su experiencia académica, nos solía salvar con su asesoría.

A diferencia del resto de mis compañeros en condición de discapacidad visual, otra de las cuestiones difíciles que enfrenté fue el requisito de los cuatro niveles de inglés, los cuales me resultaron complicados porque, desde el colegio, no me brindaron las suficientes bases de conocimiento debido al paternalismo durante mi proceso educativo.

En otras palabras, quienes dirigían la asignatura de inglés no tenían la iniciativa de aplicar los ajustes razonables necesarios para poder aprender o asimilar el conocimiento en igualdad de oportunidades. Más bien hacían lo más fácil para mí en razón de mi condición de discapacidad visual. Me solían exonerar de ciertas tareas o evaluaciones, exigiéndome simplemente el aprendizaje memorizado de alguna historia, el abecedario, los números, pero nunca tuve la enseñanza del inglés al 100 %.

Esta situación fue muy impactante. Llegaba la una de la tarde para ir a clases, pero para mí eso era un tormento de dos horas, porque no entendía las explicaciones. A esto se sumó la

insensibilidad de una profesora del segundo nivel, a quien un día se le ocurrió enviar una tarea en la cual se le debían incluir dibujos para entender el inglés de manera dinámica. Entonces, yo me sentía discriminada, porque a pesar de explicarle a la profesora varias veces mi dificultad para realizar la tarea, ella no entendía, pues más bien decía pide ayuda a cualquier persona, pero me traes el dibujo.

Todo esto pudo haber sido razón suficiente para desistir de mis estudios, pero por mi perseverancia así como por el apoyo innegable de mi madre, pude resistir con mucha fuerza de carácter esas vicisitudes de esos días grises.

Sin embargo, como no todo es adverso en la vida, ventajosamente este tormento de las clases de inglés mejoró tanto en el tercero como en el cuarto nivel, porque ahí me tocó una profesora con más paciencia para explicarme, ya sea mientras daba la clase a todo el curso o aparte con tutorías personalizadas, incluso haciéndome utilizar la escritura en braille para aprender la gramática del inglés, lo cual era fundamental, porque algunos profesores o profesoras de idiomas de personas con dificultades visuales únicamente centran su enseñanza en la parte hablada, dejando de lado la estructura gramatical del idioma.

En esto, cabe resaltar la utilidad del braille, aunque algunas personas en condición de discapacidad visual manifiesten el desplazamiento del mismo por el surgimiento de las nuevas tecnologías. Yo no concuerdo de ninguna manera, porque así como una persona con visión aprende a escribir la parte gramatical mirando, la persona en condición de discapacidad visual debe escribir en braille para luego poder leer con las yemas de sus dedos como fue armada esa estructura gramatical.

Después, cuando empecé las clases del cuarto semestre, se dio uno de los momentos más importantes de mi vida, pues había

tomado la decisión de trabajar en mi autonomía, porque ya me sentía adaptada al ritmo cotidiano de la ciudad. Entonces, un cierto día dije en casa, no vengan a retirarme hoy porque vendré con una compañera hasta El Pintado, lo cual no era verdad, pero me tocaba decir eso para poder cumplir mi objetivo, porque, de lo contrario, no me lo hubiesen permitido por los distintos miedos.

Pasaron así varios días mientras mi familia fue interiorizando poco a poco la importancia de mi desplazamiento de manera independiente. Por eso, luego me esperaban únicamente en el lugar donde me dejaba el bus.

Hasta este semestre, el proceso educativo iba mejorando en varios sentidos. Ya estaba adaptada al ritmo de lecturas de acuerdo con la exigencia de la carrera. Era también más fácil acceder a los libros digitalizados, porque, para ese momento, la Tiflobiblioteca había fortalecido e incrementado sus servicios para cubrir de manera efectiva las necesidades académicas de sus estudiantes en condición de discapacidad visual como también las de personas externas con cualquier dificultad visual, entre ellas los estudiantes de la Universidad Técnica Particular de Loja.

Entonces, en los últimos cuatro semestres, la carrera se volvió más interesante, porque me tocó cursar asignaturas con sentido más práctico en relación con la mención Comunicación para el Desarrollo.

En las asignaturas de video y de radio, me fue bastante bien, porque pude participar de manera significativa en la mayoría de tareas gracias a la creatividad de enseñanza por parte del grupo de docentes y a la actitud empática, colaborativa de los compañeros o las compañeras de clase.

En video, nos enseñaban el manejo de la cámara, los enfoques adecuados de acuerdo con los distintos requerimientos. En mi caso, todo me enseñaban en relación con mi corporalidad

y mi sensorialidad; es decir, la ubicación, la distancia, el tipo de toma, la forma correcta de coger la cámara para hacer una buena grabación. Aprendí tomando en cuenta las dimensiones del espacio, los sonidos, los ruidos, los olores, los tamaños, las formas, así como también el sentido del viento dependiendo del lugar donde me encontrara.

Cuando nos enviaron a hacer la primera grabación de un programa recreativo de televisión para un examen, yo tenía la idea de presentar un trabajo alternativo a esta tarea. Creía que el grupo con el cual me tocaba trabajar no me iba a dar ninguna actividad, sino que más bien me iban a tener en el grupo por ayudarme con la calificación. Pero gratamente esto no fue así, porque, sin mayor problema, me pidieron mi apoyo en el aviso de los tiempos de acuerdo con el guion. Esta anécdota fue una de las bonitas, porque en igualdad de responsabilidades, pude aportar en esta actividad.

En cambio, en radio, es otro el mecanismo, porque implica mucho la habilidad de escucha, la buena dicción, la creatividad, lo cual es una fortaleza en el caso de las personas con dificultades visuales. El problema más bien estaba en los editores de audio, porque, en esos tiempos, los *softwares* utilizados, como el Adobe Audition, no eran amigables con las versiones del Lector de Pantalla Jaws, lo cual no pasa en la actualidad, porque ahora existen programas con mejores facultades de accesibilidad. Por eso mucha gente ciega se está dedicando a hacer programas radiales o productos publicitarios.

Bueno, estas asignaturas también resultaron llevaderas porque, en la mención de Comunicación para el Desarrollo, no había la misma profundidad de conocimiento como sí lo era en la mención de Periodismo.

En cuanto a la aplicación de ajustes razonables o la disposición de recursos tiflotecnológicos durante el proceso educativo, puedo recordar la anécdota de séptimo semestre con la profesora

de Publicidad, quien sabía braille, razón por la cual me solía recibir las evaluaciones o algunas tareas en este sistema.

Los ajustes razonables en la educación son de carácter significativo, porque son medidas específicas de adaptación o modificación, cuyo objetivo es cubrir las necesidades educativas para garantizar la igualdad de oportunidades en casos específicos.

La tiflotecnología es el conjunto de recursos, técnicas, conocimientos encaminados a facilitar a las personas en condición de discapacidad visual los medios oportunos para el uso de la tecnología.

Luego de toda esta travesía, cuando estaba a pocos días de egresar de la universidad en el año 2010, recibí, a través de Rita, la bendición más grande de la existencia: mi primera experiencia laboral, a partir de la cual realmente han surgido mis siguientes oportunidades, no solo de trabajo, sino de la vida misma.

Digo esto porque Rita fue la persona que me permitió entrar al SECAP, primero representándola por un par de horas en sus funciones, después ocupando totalmente su puesto de instructora de computación para personas en condición de discapacidad visual, cuyo cargo lo llevé bajo la prestación de servicios ocasionales casi un año y medio. La idea de este trabajo era enseñar tanto a personas con baja visión como a personas ciegas el manejo del computador con el apoyo del Lector de Pantalla Jaws, lo cual lo tomé con total decisión a pesar de no haber tenido antes la experiencia de ser profesora.

De ahí, la desvinculación laboral se dio porque las capacitaciones de estos cursos se suspendieron a escala nacional debido a la implementación de algunas reformas administrativas; es decir, se exigía a los instructores tener un título en relación con la capacitación impartida, lo cual no era mi caso ni el de ningún otro instructor con dificultades visuales.

Aun cuando el tiempo de trabajo fue corto en ese lugar, la experiencia fue muy grata, porque tuve la oportunidad de conocer a personas muy apreciables como es el caso de Patricia Izurieta, quien fue el enlace para ingresar a trabajar en la UASB-E.

Patricia, preocupada por mi situación laboral, en una última tarde de clases, me preguntó: «¿María Isabel, qué otra actividad laboral tiene?». Yo le respondí que ninguna. Entonces me dijo: «¿Le gustaría trabajar en la Universidad Andina Simón Bolívar?». Sin pensar dos veces, le dije sí.

A partir de esa conversación, Patricia, a través de su hermana Mónica, quien era directora financiera de la universidad, me recomendó para poder trabajar ahí, pues la universidad necesitaba contratar una persona en condición de discapacidad. Por una parte porque el rector de esa época tenía la iniciativa de realizar acciones positivas en favor de las personas en condición de discapacidad; por otra, porque la institución debía cumplir con el cuatro por ciento de inclusión laboral exigido por el Código de Trabajo, así como por la Ley Orgánica de Discapacidades, cuya ley coincidentemente se estableció el 25 de septiembre de 2012, pocos meses después de mi ingreso a la universidad.

En mayo de ese mismo año, unos días antes de mi defensa de tesis de grado, Mónica concertó una entrevista conjunta con el Doctor Enrique Ayala Mora para concretar mi contratación laboral, ante la cual se me solicitó elaborar una propuesta de biblioteca accesible para personas en condición de discapacidad visual, sobre la base de la experiencia de la Tiflobiblioteca de la UPS. Con esta propuesta presentada en el mes de junio, prácticamente establecí mi puesto de trabajo, así como mis funciones, las cuales se iniciaron el 3 de julio de 2012 desde el Departamento de Biblioteca.

La propuesta denominada «Incorporación de facilidades tiflotecnológicas para acceder a los servicios que brinda la biblioteca de la UASB», dirigida a personas con discapacidad visual que se encuentren en su proceso académico, a egresados que estén realizando sus tesis de grado, a docentes e investigadores en general, contenía un cúmulo de retos que se establecieron en tres criterios importantes:

1. La prestación de un servicio de biblioteca accesible
2. Trabajo con la comunidad universitaria
3. Acciones referentes a la accesibilidad en la universidad

El primero consideraba el acceso a la información un derecho fundamental para el crecimiento del ser humano. El segundo abordaba la cultura institucional poco empática para llevarla a la transformación en una cultura más inclusiva. El tercero proponía trabajar en relación con la accesibilidad tanto física como tecnológica.

Sin duda estos criterios estaban bien definidos, pero una de las preocupaciones en el primer mes de trabajo era la baja demanda de estudiantes en condición de discapacidad visual en los programas de estudio de ese momento.

Dicha preocupación ventajosamente no duró mucho tiempo, porque, en los meses de agosto y septiembre, me enteré sobre la admisión de dos estudiantes, entre ellos Wilmer, quien se había ganado una beca completa para estudiar la Maestría en Estudios de la Cultura con mención en Políticas Culturales del Área de Letras.

Wilmer: Cuando ingresé a la universidad en 2012, tenía un gran desafío, porque, como María Isabel recién llevaba tres

meses cumpliendo sus funciones de referencista de servicios educativos para personas en condición de discapacidad visual, varias de las acciones aún no estaban totalmente establecidas.

María Isabel: El garantizar el acceso a la lectura implicaba realizar acuerdos con el Centro de Copiado con el cual se iba a trabajar la digitalización de los textos físicos solicitados por los estudiantes. Dichos acuerdos involucraban el procesamiento de los textos de lectura obligatoria entregados por los docentes, cuyo costo debía ser pagado por cada estudiante.

En principio, una dificultad grande fue la lectura de la información escaneada, porque, cuando los docentes entregaban textos supersubrayados, con notas en las esquinas de la página, con papel descuidado, copias oscuras, no se podía tener un buen archivo digitalizado. Otra dificultad era la entrega de los archivos digitales con poca prontitud, debido a la demanda de los servicios del Centro de Copiado.

Wilmer: Efectivamente, me tocó afrontar el problema de no poder leer los textos en el tiempo oportuno, porque los archivos digitalizados se me entregaban una semana o quince días después. A esto también se sumaba el inconveniente de las digitalizaciones con muchos errores, lo cual no me permitía tener una lectura fluida con el Lector de Pantalla.

No obstante, ante esta situación, propusimos con María Isabel hacer una reunión con los docentes del área para explicar el inconveniente, lo cual fue favorable porque, de a poco, ellos se fueron sensibilizando frente a la condición de la discapacidad visual.

María Isabel: Las perspectivas de la comunidad universitaria andina al iniciar el trabajo de inclusión de las personas con

discapacidad visual al interior de nuestra casa de estudios fueron varias, pero sobre todo existía temor a enfrentarse a un nuevo momento institucional. Es decir, los paradigmas de la discapacidad eran limitantes fuertes por derrumbar, para dar paso a un modelo social de la discapacidad, el cual está profundamente relacionado con la importancia de ciertos principios intrínsecos al enfoque de derechos humanos, reconociendo al otro, no como un otro separado, sino como un ser humano más que puede tener ciertas particularidades, las cuales simplemente son parte de esa diversidad humana.

Sobre la base de este último sentido, establecimos nuestro trabajo, porque hemos deseado construir estudiantes con alta excelencia académica, no desde el asistencialismo, ni solamente porque tienen una cierta discapacidad, sino porque todas las personas están en la capacidad de desarrollarse, de defender su derecho a la educación sin discriminaciones.

Precisamente sin discriminación es como se planteó la propuesta de incorporar facilidades tiflotecnológicas en los servicios de la biblioteca. Es decir, la propuesta no tuvo la necesidad de destinar un espacio aparte solamente para las personas en condición de discapacidad visual, sino que, propositivamente, a nuestros servicios ya existentes en la biblioteca, se debían incrementar los criterios de accesibilidad; pues, para nosotros, es ese el tipo de inclusión que nos caracteriza.

Wilmer: Para poder romper las barreras actitudinales de la comunidad universitaria, en 2012, se realizó conjuntamente con el grupo Otriedad un taller de sensibilización vivencial sobre esta condición de discapacidad dirigido a los funcionarios de la universidad, cuyo objetivo era facilitar información sobre aspectos adecuados para la relación con personas que tienen dificultades visuales.

El organizar el taller de modo vivencial tuvo la intención de que los participantes, desde su propia experiencia de sentir otras realidades, tuvieran la posibilidad de reflexionar en una universidad para todos, despojándose de los imaginarios predominantes que únicamente desvalorizan a la persona en condición de discapacidad.

Así, el carácter de vivencial consistió en que los participantes se debían poner por un momento en la condición de una persona con discapacidad visual, se tenían que vendar los ojos, porque lo interesante estaba en provocar un cambio de roles. En este caso, en el momento de la movilización, quien guiaba era el grupo de personas no-videntes conformado por el Colectivo Otredad, así como también María Isabel.

El invitar al grupo Otredad de la Universidad Salesiana fue un momento enriquecedor, porque ellos nos pudieron compartir su experiencia vivida en el tema de inclusión educativa. Además, en este mismo sentido, hay que destacar que el proponer la realización del taller de modo vivencial trajo consigo un segundo momento de sociabilización reflexiva, lo cual repercutió en un cambio significativo en el comportamiento institucional, que, en gran parte, ahora podemos decir que ha generado una nueva mirada universitaria sobre las personas que tienen alguna dificultad visual.

María Isabel: Adicionalmente, en lo que cabe de esta acción, es importante también aludir a la gestión del Departamento de Bienestar Estudiantil, que, en conjunto con la Biblioteca, emprendieron propositivamente esta actividad, la cual originó la elaboración del documento llamado «Consideraciones generales para el trabajo académico con estudiantes que tienen dificultades visuales». Dicho documento se distribuye por medio de correo

electrónico a todo docente que cuente con estudiantes ciegos, de baja visión, o a cualquiera que lo requiera para su aprendizaje personal.

Wilmer: Respecto a la accesibilidad física, la universidad colocó, en 2014, la señalética en braille en los distintos espacios, por ejemplo, en las oficinas, en las aulas, en las puertas de ingreso principales, en los ascensores, en los baños, en las salas de eventos, lo cual fue una acción muy positiva porque facilitó la autonomía dentro del contexto educativo.

Pero si bien esto ha facilitado una mejor ubicación en el desplazamiento, también es importante señalar la asistencia colaborativa por parte de los señores guardias, porque son personas con un alto nivel de sensibilización. Su trabajo se ha constituido en un apoyo fundamental.

María Isabel: Por otra parte, en el marco de ir fomentando una real accesibilidad, en el año 2015, el Departamento de Relaciones Públicas efectuó el análisis adecuado para el rediseño de la página web institucional, porque esta carecía de las pautas de accesibilidad al contenido en la web (WCAG), cuya función es guiar el diseño de portales en línea.

Asimismo, aparte de generar en la universidad los medios de accesibilidad antes detallados, también tiene gran importancia la ayuda económica de becas, pues estas son parte de la accesibilidad económica que muchas de las veces los estudiantes necesitamos. Digo «necesitamos» porque yo también fui alumna de uno de los programas de maestría en anteriores años.

Wilmer: Sin duda, tanto las dificultades superadas como las que se han afrontado en los últimos años han favorecido mi

último proceso educativo. Porque, cuando cursé la colegiatura del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, la situación fue totalmente distinta, pues ahí todas mis necesidades educativas fueron cubiertas en el tiempo oportuno.

María Isabel trabajaba semana a semana en la adaptación de los textos con la persona asistente del doctorado. Por eso yo podía tener los textos incluso mucho antes que mis compañeros.

María Isabel: Recuerdo las reuniones con la coordinadora del doctorado, con el fin de prepararnos como institución para el proceso de colegiatura de Wilmer. En ese contexto, organizamos una jornada de sensibilización con compañeros, compañeras, docentes de Wilmer.

El taller con los compañeros tenía el fin de romper temores, prejuicios, los cuales interfieren en el relacionamiento con una persona ciega en el entramado social. En cambio, el taller con los docentes pretendía abordar las metodologías adecuadas para trabajar con una persona ciega, pues, aunque varios de los docentes ya habían tenido anteriores experiencias con Wilmer, era necesario recordar aspectos importantes, por ejemplo, cómo describir la explicación de alguna clase con contenido visual.

Finalmente, lo esencial de todo este proceso educativo, tanto de la UPS como de la UASB-E, está haber hecho del acceso educativo no solo una simple presencia, sino verdaderas existencias durante la permanencia educativa.

Sobre los autores

María Isabel Betancourth

Es Comunicadora Social con mención en Desarrollo por la UPS. Fue instructora de computación para personas ciegas y con baja visión en el Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP). En la biblioteca de la UASB-E, es referencista de servicios educativos para personas con discapacidad visual. Además es docente en la Universidad Central del Ecuador y consultora sobre la situación socioeconómica e inclusión laboral de personas con discapacidad visual. Es activista por los derechos de las personas con discapacidad visual.

Karen Bombón Pozo

Es consultora, investigadora y profesora en el área de Relaciones Internacionales. Tiene un PhD en Estudios Internacionales por FLACSO Ecuador y, un máster, una especialidad y una licenciatura en Relaciones Internacionales por UNILA Brasil. Es socia fundadora y consultora de la empresa K.L Asesorías. Desarrolla proyectos de investigación sobre la política nacional e internacional en diálogo con colectivos marginados (principalmente mujeres), con el objetivo de promover transformaciones sociales. Actualmente combina la consultoría con modelos cualitativos (*big data*) para maximizar los proyectos políticos, académicos y sociales.

David Cañas

Es ingeniero geógrafo y del Medio Ambiente por la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE y máster en Análisis Geoespacial por la Universidad de Londres (UCL). Cuenta con experiencia en la realización de estudios de impacto ambiental y en la identificación de conflictos socioambientales relacionados con la industria petrolera. Ha trabajado como cartógrafo y geógrafo en investigaciones sobre cambio climático, riesgos, demografía y educación. Además, ha estado vinculado al trabajo con asociaciones de productores, comunidades indígenas y grupos minoritarios. Se ha desempeñado como docente voluntario en una escuela comunitaria perteneciente a la nacionalidad Achuar, la que, según él, ha sido la experiencia más enriquecedora de su vida profesional y personal.

José Juan Lacaba

Tiene estudios de tercer nivel en Antropología e Historia en la Universidad de Barcelona y la Universidad de La Laguna (España), respectivamente. Es magíster en Antropología Social por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (París-Francia) y magíster en Políticas Educativas por la UASB-E. Se desempeña como docente. Sus áreas de investigación son: políticas educativas, culturas populares, antropología urbana y política, estudios culturales, deporte y discapacidades.

Lucas Arantes Miotti

Es politólogo y sociólogo por la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA-Brasil), y magíster en Estudios Latinoamericanos por la UASB-E. Doctorando en Políticas Públicas por FLACSO Ecuador.

Wilmer Miranda

Cursó sus estudios básicos en el Instituto Mariana de Jesús y Verbo Divino, para personas ciegas. Tiene un título de pregrado de la UPS en Psicología Social. Culminó su maestría en Estudios de la Cultura con mención en Políticas Culturales en la UASB-E. Actualmente, es doctorando en Estudios Culturales Latinoamericanos de la UASB-E. Además, se desempeña como psicólogo clínico independiente y es docente de la Universidad Estatal Bolívar en Sociología, Derecho, Salud, Talento Humano y Educación. Publicó: *Políticas estatales y los paradigmas de la discapacidad: Tres experiencias de producción cultural*. Es activista por la inclusión de personas con discapacidad visual.

Carolina Ordóñez

Cursó sus estudios de pregrado en Artes Liberales en la Universidad San Francisco de Quito y tiene una maestría en Política Social para Promoción de la Infancia y Adolescencia por la UPS. Ha trabajado en instituciones públicas y privadas vinculadas a la niñez y la cultura. Ha participado en proyectos

de investigación en el campo sociológico durante los últimos cinco años. Sus intereses vinculan la investigación con el apoyo de proyectos sociales encaminados a la mejora de la calidad de vida de las personas, para lograr una educación respetuosa en derechos.

Angélica Ordóñez Charpentier

Es doctora en Ciencias Sociales por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (París-Francia). Ha ejercido como docente e investigadora en educación superior. Actualmente, trabaja en la UASB-E. Sus tópicos de interés son: ecología política, género, desastres socioambientales, interculturalidad y discapacidades. Entre sus publicaciones se encuentra: *La migración transnacional en Peguche, Ecuador, y la fiesta del Pawkar Raymi* (2017); *Agua y desigualdad en contextos de desastre* (2022).

Yohana Pereyra

Es magíster en Estudios de la Cultura con mención en Artes y Estudios Visuales por la UASB-E y licenciada en Teatro por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Es investigadora y gestora en arte y cultura, actriz y realizadora en artes escénicas y cinematográficas. Actualmente vive y trabaja en Quito.

Alba Serrano

Es profesora universitaria e investigadora en ciencias sociales y humanidades; es doctora en Literatura, magíster en Estudios Latinoamericanos por la UASB-E y especialista en Archivística y Patrimonio e ingeniera en Bibliotecología; ha estudiado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en la UASB-E y en FLACSO Ecuador. Además de contar con publicaciones, colabora en la evaluación de instituciones de educación superior y en la formación de futuros docentes.

Este libro es una reflexión urgente, necesaria y crítica sobre la inclusión de las discapacidades en la educación superior. Es el producto del proyecto de investigación ganador del concurso nacional INÉDITA, organizado por SENESCYT y PNUD.

Desde distintos enfoques disciplinarios, se analizan teorías, normativas, prácticas, experiencias y testimonios sobre los desafíos de crear inclusión de las personas con discapacidad en los centros académicos ecuatorianos. Esta es una invitación a pensar cómo garantizar una accesibilidad efectiva para que todas las personas gocen del derecho a la educación superior.

