

TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 28 de julio, 2021]

Sección: Artículos de Revisión: Reflexividades Polyphónicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>
polyphonia@celei.cl

ORIGINAL



Vol. 5, Núm. 2, agosto-diciembre 2021, págs.283-306

ISSN: 0719-7438

Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 26 de marzo, 2021

Fecha primera revisión: 14 de abril, 2021

Fecha segunda revisión: 30 de abril, 2021

Fecha tercera revisión: 11 de mayo, 2021

Fecha de aceptación: 13 de junio, 2021

Publicada: 01 de agosto, 2021

La educación superior ¹y las personas en situación de discapacidad, una mirada a la realidad ecuatoriana desde el amparo legal²

Betty Shadira Procel Guerra

Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad
Católica, Quito, Ecuador

Doctora en Psicología por la Universidad de Extremadura,
Extremadura, España

E-mail: sprocel143@puce.edu.ec

¹ Este artículo se elaboró en el marco del Seminario Internacional sobre Educación Inclusiva y Justicia Social organizado por el CELEI, con la participación de las Universidades: Manizales, Universidad Católica Boliviana La Paz, Universidad Católica de Manizales, Universidad del Norte, Fundación de Apoyo al Desarrollo Sostenible del Ecuador y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, celebrado el 5,6,7 de mayo de 2021 que tuvo como propósito construir un dispositivo de interpelación política, analítica y ética sobre los principales desafíos que enfrenta la educación terciaria en América Latina y el Caribe a través del lente de la justicia social, la equidad y la inclusión.

² Como espacio académico, político y, a su vez, de activismo social, se propone interpelar críticamente los sistemas de razonamientos que estructuralmente configuran el ejercicio del derecho en la educación terciaria de una amplia colectividad de ciudadanos caracterizados como multiplicidad infinita de diferencias. Diferencias que en momentos de pandemia se visibilizaron como nunca. Y que, en palabras de Aldo Ocampo González, lo que se ha hecho con más evidencia es el garantizar el acceso, pero no está aún trabajado el mantenimiento y la continuidad. Aún no se ha llegado a hablar de otras formas de relacionamiento que piden un cambio de conciencia, de pensamientos, y con esto se llegaría a un cambio cultural.

 <https://orcid.org/0000-0001-8615-4657>


Geomar Dinora Hidalgo Mantilla

Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador
Magíster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales por la Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador
E-mail: ghidalgo711@puce.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0002-6491-8617>

Carolina Larco Chacón

Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador
Doctora en Historia por la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador
E-mail: eclarco@puce.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0002-0557-5802>

Resumen

Este artículo hace un recorrido del abordaje e implementación en la política pública del Ecuador sobre el tema de la inclusión a la discapacidad en las instituciones de educación superior (IES). Se recurre al pronunciamiento de la UNESCO (1960) que impulsa el concepto de Educación Inclusiva, dando respuesta a los postulados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 en la que se concibe a la educación como un derecho. Se manifiesta cómo en el país se reconoce a las personas en situación de discapacidad como sujetos de derechos y se refuerza en la Constitución de 2008 para ser, posteriormente, la Ley Orgánica de Educación Superior la que garantiza el acceso, permanencia, movilidad y el egreso de personas con alguna discapacidad. Se evidencian cifras que dan cuenta del porcentaje de matriculados en las IES entre 2015 y 2018, periodo en el que cobró fuerza la política de la inclusión a la discapacidad. A la par se exponen los tipos de discapacidades que acceden a la educación superior. Se evidencia también el porcentaje de matrícula por género femenino y masculino. Finalmente, se exponen datos de una universidad privada de la ciudad de Quito con experiencia de inclusión. El contexto de la investigación se inscribe también en la realidad del tiempo del Covid-19 del año 2020 a 2021, circunscrita únicamente en número de estudiantes y la discapacidad con la que acceden, situación que lleva a reflexiones y múltiples inquietudes sobre la inclusión, el uso de tecnología y estrategias de ingresos en el contexto de pandemia. Se considera que las propuestas de atención a la discapacidad o inclusión a la diversidad merecen ser observadas desde su ejercicio y su puesta en ejecución para visualizar aquello que se está construyendo en la educación del siglo XXI. El objetivo a perseguir consiste en analizar la aplicación de los postulados relacionados con la justicia social, término que aparece hacia 1843

y que ha servido para el estudio desde varias disciplinas, a partir de muchas prácticas y, por qué no, desde la inclusión a la discapacidad en la educación superior. El método utilizado se basa en una investigación de tipo cualitativa bajo el marco del análisis documental crítico que introduce una mirada a una realidad determinada. Como último punto se concluye con observaciones referentes a los criterios de inclusión adoptados por las IES con respecto a las personas en situación de discapacidad, desde una lectura crítica sustentada en la propuesta de la Justicia Social.

Palabras clave: *inclusión; multiplicidad; discapacidad; Educación Inclusiva; Educación Superior.*

Higher education and people with disabilities, a look at the ecuadorian reality from the legal protection

Abstract

This article reviews the approach and implementation in Ecuador's public policy on the issue of inclusion of disability in higher education institutions (HEIs). The declaration of UNESCO (1960) that promotes the concept of Inclusive Education is used, in response to the education right that is a fundamental right at the Universal Declaration of Human Rights of 1948. It is shown how in this country people with disabilities are considered as subjects of rights, and it is reinforced in the 2008 Constitution. It was later used in the Organic Law of Higher Education which guarantees access, permanence, mobility, and graduation of people with some disabilities. Figures are shown that account for the percentage of students enrolled in HEIs between 2015 and 2018, period in which the disability inclusion policy gained strength. At the same time, people with different types of disabilities that get access to education are presented. Also, the percentage of enrollment by female and male gender is shown. Finally, data from a private university in the city of Quito with the inclusion experience is presented. The context of the research is also part of the reality of the time of Covid-19 from 2020 to 2021, considering only the number of students and the type of disability with which they get access, a situation that leads to reflections and multiple concerns about inclusion, the use of technology and income strategies in the context of a pandemic. It is considered that the proposals for attention to disability or inclusion of diversity need to be observed from their practice and implementation to show what is being built in education in the 21st century. The analysis suggests the application of the rights related to social justice, a term that appeared around 1843 and that has been used for analysis at various disciplines, but above all from many practices and why not, from inclusion to disability in higher education. As a last point, it concludes with observations regarding the

inclusion criteria used by HEIs regards to people with disabilities, a reading is made from the proposal of Social Justice.

Keywords: *inclusion, multiplicity, disability, inclusive education, higher education.*

Introducción

En los últimos años ha sido una necesidad el replantear los postulados de la inclusión en el ámbito educativo, puesto que se ha iniciado una serie de experiencias de inclusión a las personas “en situación de discapacidad”, considerándose a esta como un fenómeno y una realidad de la existencia humana que, en palabras de Padilla-Muñoz (2010):

es una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones físicas o psíquicas y los componentes de una sociedad en la que se desarrolla y vive (...) Esta situación es compleja y heterogénea dependiente del medio y la cultura y de difícil evaluación (p.40).

Por esta complejidad, la figura de la discapacidad recae en un reduccionismo político con aristas hegemónicas desde los organismos internacionales y mandatos gubernamentales, con predominio de un tipo de pensamiento que no deja lugar a la crítica, pues se enmarcan en estructuras que generan procesos de exclusión y, a la vez, consolidan ficciones ideológicas donde se remarca el poder sobre la vida o, en palabras de Foucault (2007), en el biopoder como entramado de la biopolítica.

La educación inclusiva debe entenderse, según Slee (2001), como un proyecto político de reforma ideológica que lucha en contra de paradigmas compensatorios a un determinado grupo de población; por lo tanto, es necesario una reforma estructural de todos los campos de la ciencia educativa y el planteamiento de políticas públicas que amparen un modelo democrático y de atención ciudadana, el mismo que combatirá los estereotipos arraigados en la sociedad en lo que respecta al mecanismo de exclusión, indiferencia colectiva, fracaso social y escolar, entre otros. Desde esta perspectiva, el escenario de la Educación Inclusiva Superior ha seguido una misma tónica amparada en el paradigma deficitario; por este motivo es imperante la necesidad de proponer reivindicaciones que conduzcan a una educación más humana y menos excluyente (Bauman, 2012, citado en Ocampo 2016, p.7)

El intervenir en la Educación Inclusiva demanda, en palabras de Ocampo (2014), “la construcción de un nuevo orden ético, histórico, educativo, social y ciudadano” (p.31); es decir, que la vida en todos sus ámbitos se visibilice eliminando prácticas excluyentes estratificadoras, que hasta ahora se han

venido replicando en la sociedad y en el ámbito educativo. Se invita a buscar caminos coherentes con nuestro tiempo en el que se considere al sujeto, no como sujeto de diferencia sino como sujeto social. A lo largo de su desarrollo, este sujeto debe ser parte de una educación que le brinde una formación integral e incluyente, que respete la multiplicidad de diferencias y garantice la igualdad de oportunidades y condiciones básicas de bienestar.

Durante siglos la universidad ha sido un espacio altamente excluyente por la dificultad en el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes, mucho más de aquellos que presentaban, según la estructura social, algún tipo de discapacidad o características sociales, económicas, étnicas, de género u otros, que no se ajustaban a la expectativa de este sistema. El presente artículo aborda la temática de la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior en el Ecuador desde marcos legales para su amparo y surgimiento en el país. A continuación, se reflexionará acerca de la discapacidad en la educación superior ecuatoriana como una realidad a la que se enfrentan las personas en situación de discapacidad.

Según Ocampo (2016), la figura de la discapacidad representa:

un reduccionismo político por excelencia. (...) un predominio del pensamiento fantasmal, acrítico y hegemónico que incluye a las mismas estructuras que generan procesos de exclusión, documentando de esta forma que, la lucha por la inclusión y su acción política, consolidan una serie de ficciones ideológicas y políticas que afirman la presencia del modelo neoliberal y biopolítico en todas las dimensiones de la educación (p.6).

Bajo este marco, al hablar de situación de discapacidad es necesario romper con los códigos simbólicos de subalternización y marginación epistémica, puesto que, según Wade (citado en Viveros, 2016), las experiencias sociales de una gran parte de esta población han llevado a tener en cuenta las intersectadas formas de poder en los niveles teóricos, prácticos y políticos (p.11). La discapacidad como discurso de los organismos internacionales y las políticas gubernamentales es un fenómeno y una realidad de la existencia humana, que convoca a una reflexión filosófica porque abre puertas a la mirada de la otredad y la alteridad que, sobre todo, ha sido utilizado en el pre-discurso.

Young (2002), por su parte, propone que la ceguera hacia la diferencia se expresa mediante acciones orientadas a colocar a diversos colectivos de personas en situación de desventaja, en círculos cuya experiencia y capacidades sociales difieren de dichos grupos, aumentando, de esta forma, nuevas condiciones de injusticia y opresión a través de la puesta en marcha de proyectos socialmente justos. A esto se suman manifestaciones de sistemas de desconocimiento ante la diferencia mediante prácticas de asimilación que alimentan el funcionamiento de estructuras educativas y sociales inamovibles.

De esta manera se garantizan las reglas sociales dentro de un sistema de legitimación que categorizan el mundo de acuerdo con las pautas sociales establecidas (p.10).

Método

El enfoque consiste en “reconstruir las estructuras del campo social y el significado latente de las prácticas” (Flick, 2007, p. 20). De allí que la propuesta metodológica es de análisis documental crítico de los pronunciamientos de instancias institucionales y normativas, recurriendo a autores expertos en el tema de educación superior e inclusión a la discapacidad; y, de esta manera, determinar cómo se ha incursionado en la experiencia de inclusión. Resulta importante tener en cuenta que a lo largo del documento surgen preguntas ante la realidad evidenciada, que pueden convertirse en temas para seguir investigando y así dar respuesta a estas inquietudes.

Para lograr el propósito de este artículo, que pretende evidenciar la realidad de la inclusión a la discapacidad en la educación superior en Ecuador, se considera que los datos obtenidos son esenciales puesto que permitieron aproximarnos a la realidad presente e interpretarla; así, haciendo referencia a Flick (2007): “la investigación cualitativa confía en comprender las realidades sociales por medio de la interpretación de textos” (p.43).

Los textos que permitieron hacer el recorrido histórico de la inclusión a la discapacidad en las IES, en el primer momento han sido aquellos que dan referencias en el ámbito internacional y pertenecen a organismos que llegan a ser los orientadores en el accionar y en la implementación de políticas públicas en los países miembros; posteriormente se recurre a la Constitución del Ecuador 2008, que enmarca las acciones en el país, para luego abordar la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) que provee de las directrices a las instituciones de educación superior.³

Durante la búsqueda de textos, se realizó un documento sustentado en un fichaje de la totalidad de los artículos provenientes de bases de datos indexadas. Los campos analizados fueron: el tema relacionado; año de publicación; tipo de publicación, artículo de revisión por pares; autor/es; país, palabras claves en castellano e inglés; idioma de escritura de la publicación castellano y/o inglés. De acuerdo con el objetivo perseguido se realizaron criterios de inclusión y exclusión como, primer momento, para depurar la información y enmarcarlos en aquella que nos ayude a sustentar el tema de investigación.

³ No se toman en cuenta textos que evidencian el accionar de la Inclusión a la discapacidad en las instituciones de educación media, mismos que están amparados por la Ley Orgánica de Educación Intercultural - LOEI, mientras que, a nivel superior, es la Ley Orgánica de Educación Superior - LOES, el referente en este segmento de la educación.

Entre los criterios de inclusión se consideró la información registrada en libros, capítulos de libro, tesis doctorales, trabajos de estudiantes de cuarto nivel, actas de presentaciones en congresos y artículos que cuenten con revisión de pares. En cuanto a la edad poblacional se tomó en cuenta estudiantes en situación de discapacidad que atraviesen la educación superior. Para los criterios de publicación se consideraron palabras claves en español e inglés, y artículos escritos en español e inglés.

Respecto a los criterios de exclusión, se tomó en cuenta la información proveniente de artículos o textos sin revisión de pares, que no pertenezcan a indexaciones y opiniones.

Finalmente se ha recurrido a bases de datos sobre el número de estudiantes en situación de discapacidad matriculados en las IES, en los períodos del año 2015 al 2018. Esta información se encuentra en la página del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, institución que es autoridad en el país para la aplicación de la política pública como también para proponer elementos básicos para esta política. No se toman en cuenta otros años, ya que esta es la última información que se encuentra en esta página. Para comparar datos, se recurre además a la información proporcionada por una universidad privada, con trayectoria reconocida entre las IES por la viabilidad de acceso a esta fuente, que es útil para pensar y repensar sobre el entorno a la que se enfrentaron los estudiantes en situación de discapacidad a la hora de ingresar o estar ya en el sistema educativo.

Desarrollo

La educación superior inclusiva en el Ecuador

En la búsqueda sobre la génesis de la inclusión en la educación superior, se encuentra que es un término introducido hacia los años noventa para reemplazar al término de integración, según Viveros (s.f.). A partir de este período todos los países iniciaron con la formulación de la política pública, la creación de planes y programas desde los gobiernos de turno, todos asumiendo que la educación es un derecho de todos los seres humanos, es decir, tomando el mandato de la promulgación de los Derechos Humanos.⁴ Así en el Ecuador, la inclusión a las personas en situación de discapacidad ha sido reconocida desde el enfoque de derechos, bajo el amparo legal de la Constitución del Ecuador, del cual deriva su consideración como “sujetos de

⁴ La Declaración Universal de Derechos Humanos, se plasma en un documento elaborado por todos los representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948. Respecto a la educación, en el Artículo 26 se menciona: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos....

derechos”, en lo que respecta a la plena participación en diferentes áreas como la social, laboral y educativa. La inclusión entendida desde el enfoque de derechos, en palabras de Rodino (2015), consiste en las condiciones esenciales para alcanzar el desarrollo de las sociedades humanas y de las personas con el fin de llegar al éxito.

La Constitución de la República del Ecuador (2008) manifiesta que el Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades, y de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social. A partir del año 2008 se crearon planes de gobierno⁵, que consideraron la necesidad de definir políticas públicas e instituciones responsables, en este caso la SENECYT, que planteen estrategias a fin de atender a las personas con discapacidad y facilitar su acceso a la educación inclusiva, en diferentes niveles (inicial, básica, bachillerato, superior), de manera participativa y pertinente.

De allí se ha impulsado una serie de pronunciamientos desde las distintas instancias de la sociedad civil, por ejemplo: la Agenda Nacional para la Igualdad de las Discapacidades 2017 – 2021 que respecto a la Educación Superior manifiesta dentro del proceso de admisión a las instituciones de educación superior cada aspirante debe aprobar la evaluación Ser Bachiller. Para el caso de las personas con discapacidad, según el INEVAL, el MINEDUC y la SENESCYT⁶, se desarrolló un proceso de evaluación de dicha prueba para que se graduaran del bachillerato a través de dos tipos de evaluaciones: una alternativa para personas con discapacidad intelectual y otra adaptada, que incluía un aplicativo en lengua de señas para personas con discapacidad auditiva; y otro aplicativo en audio para personas con discapacidad visual. Este tipo de medidas permitía que las personas con discapacidad tuviesen mayores oportunidades para culminar sus estudios secundarios y postular a la educación superior.

No obstante de dichos esfuerzos, “no existe un sistema de seguimiento al ingreso, permanencia, egresamiento y titulación de personas con discapacidad en la educación superior” (Discapacidades, s.f.), puesto que para alcanzar mejores resultados en temas de ingreso se requiere no solo de la aplicación de evaluaciones alternativas y adaptadas, sino de la implementación de un modelo meritocrático propio para este grupo de personas y de la oferta de programas de formación ocupacional específicos o adaptados para personas con discapacidad.

La educación inclusiva en las IES ha tomado como marco rector las políticas públicas internacionales y nacionales que han regido a lo largo del

⁵ Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013/2013-2017 y el Plan de Desarrollo Nacional toda una vida 2017-2021

⁶ Instituciones encargadas de la política pública en educación.

tiempo, y es así que la Ley Orgánica de Educación Superior LOES en el capítulo tres, artículo 12, inciso j, considera la importancia de garantizar el acceso, permanencia, movilidad y egreso de las personas que presentan algún tipo de situación de discapacidad, garantizando las facilidades y condiciones necesarias para el ejercicio del derecho en el desarrollo de potencialidades y habilidades. Para dar cumplimiento a estos requerimientos el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior verificará que:

Las IES tengan implementados los requerimientos de accesibilidad universal para promover el acceso a la Educación Superior de las personas con discapacidad, observando las disposiciones aplicables en esta materia, en coordinación con el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (p.3).

Por otra parte, el Reglamento de Régimen Académico, documento que concreta la política pública de la educación superior, establece el desarrollo de contextos pedagógicos- curriculares interactivos, creativos e innovadores del conocimiento, adaptados a las necesidades sensoriales, motoras, intelectuales de las personas con discapacidad. También se establece que el sistema de educación superior deberá plantear una educación con recursos, ambientes apropiados que despliegue las capacidades intelectuales, físicas y culturales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje para este grupo de atención prioritaria (RRA, art. 49).

En el año 2014 se firmó un convenio entre el Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS) y la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SENESCYT) para impulsar políticas de inclusión a la discapacidad en la educación superior; con esto, se buscaba promover una política inclusiva que garantizará el acceso, permanencia y culminación de la carrera universitaria de las personas con discapacidad, aplicando un sistema de tutorías con miras a institucionalizar el seguimiento y apoyo en el desarrollo académico de los beneficiarios dentro del plan piloto de la política de cuotas. Para esta fecha algunas IES se habían sumado a esta política de acción afirmativa para el acceso de grupos históricamente excluidos a la educación superior (Boletín de Prensa N°25, 2014).

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y la Constitución del Ecuador disponen que todas las personas, sin discriminación de sus condiciones socioeconómicas, de movilidad o discapacidad, tengan las mismas posibilidades de acceso, permanencia, movilidad y egreso dentro del sistema educativo. Las leyes, entre otras regulaciones, exigen a las instituciones de educación superior disponer de instalaciones con las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan desarrollar sus actividades, potencialidades y capacidades. Además, las instituciones educativas deben generar proyectos y programas para atender las necesidades educativas especiales de la población que así lo requiera, por medio de la creación de una unidad de bienestar estudiantil.

De ello, según el informe de SENESCYT, se remarcan como logros alcanzados en 2017 que fueron 1.078 las personas con discapacidad que obtuvieron un cupo para acceder a las IES, y que en el primer semestre de 2018 hubo 408 postulantes. En cuanto al programa de becas, 819 personas con discapacidad accedieron a una beca para realizar sus estudios dentro del Ecuador, y 64 tuvieron la oportunidad de formarse en universidades del exterior, en el mismo año.

La educación inclusiva en Latinoamérica, en lo que respecta a personas en situación de discapacidad en el contexto de educación superior, ha sido un camino con largo recorrido versado en la lucha por conseguir su inclusión (Ocampo, 2014, p.14). Se podría decir que no solo en esta región, sino en todas las regiones que han tratado de dar oído a los pronunciamientos de los Derechos Humanos. La mirada se direcciona hacia las acciones tendientes a garantizar la educación superior, pues lo más evidente es que se ha operativizado el derecho a la accesibilidad y permanencia⁷, poniendo a la luz de un discurso que defiende esta accesibilidad como derecho, pero al mismo tiempo se opone a la consideración de la diversidad presente en las instituciones educativas de Educación Superior. Tal pensamiento ha sido la tónica por más de cuatro décadas en países latinoamericanos, incluido el Ecuador, a través de las políticas públicas, entendidas estas como “la manifestación de la voluntad de un gobierno” (Miguez 2021, p.6)

Sin embargo, todos son pronunciamientos y buenas intenciones, por ello se cree que es necesario considerar estrategias y generar condiciones de aceptabilidad, como lo menciona (Tomasevski, 2009).

la educación, desafía a las IES a la búsqueda e implementación de condiciones, estrategias y situacionales destinadas a responder a todos los colectivos de estudiantes participantes de sus estructuras. El potencial de la aceptabilidad obliga a bajar las construcciones teóricas y las declaraciones a favor de la discapacidad por condiciones concretas para responder en todos los ámbitos de la IES a sus necesidades. En otras palabras, esta dimensión contribuye a re-pensar el escenario y las formas condicionales de la IES para promover el derecho universal de toda la ciudadanía a este nivel (p. 21).

Este derecho universal expuesto sobre la educación para todos, en el marco jurídico internacional, plantea una educación sin discriminación o exclusión en el tema de educación superior. En cada país se plantea la

⁷ En el Ecuador La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en su art. 4 establece Art. 4.- El derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia.

necesidad de generación de distintas acciones que contribuirán a cumplir los mandatos amparados en los Derechos Humanos.⁸

La inclusión desde su raíz epistémica debe orientarse a colaborar en la superación de la estructura abstracta de la modernidad que potencia el privilegio a un grupo de estudiantes y excluye a otros (Ocampo, 2014, p.5). La transformación en inclusión persigue trastocar el orden de supremacía y lo normativo de la democracia que sustenta las dificultades socioeconómicas, políticas de todos sus ciudadanos. Como lo plantea Ocampo (2014) con respecto al abandono de la pseudo-inclusión:

la educación inclusiva como espacio de resistencia debe, ante todo, permitir la creación de un campo alternativo para pensar sus fines y alcances, de lo contrario, su lucha redundará en un campo de vigilancia normativa sobre la diversidad y en la construcción de un discurso ficticio de logro sobre la equidad (p.14).

La educación inclusiva *per se* es un derecho humano que garantiza el pleno ejercicio de acciones orientadas a una plena participación de todos/as; sin embargo, el carácter dialéctico de la inclusión exige una reformulación metodológica sobre sus formatos de investigación, con el propósito de caracterizar “las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación” (Slee, 2010, p.124).

Los planteamientos de propuestas en educación superior y, en especial, aquellas que reclaman por una educación universitaria inclusiva, invisibilizan efectos de la justicia social⁹, cuando “se pone de relieve los efectos y las diferencias” (Ocampo, 2014) que están presentes en diversidad de Instituciones Educativas Superiores. Tales propuestas han dado paso a una política de

⁸ La educación es un derecho y fuente de derechos. En las escuelas, las universidades y demás instituciones educativas, es necesario asumir la responsabilidad de educar para reconocer y promover los derechos humanos, tal como se promulga en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2015).

⁹ Justicia Social, término que es acuñado por el sacerdote Jesuita Luigi Taparelli, en su libro “Ensayo teórico del derecho natural apoyado en los hechos, en 1843 y luego de décadas se utiliza el término hacia finales del Siglo XIX por los socialistas fabianos ingleses, para estos socialistas, la justicia social desempeña el papel de la ética por excelencia, para guiar la evolución social mediante cambios no revolucionarios hacia un sistema de socialdemocracia. Luego de esto este término fue adoptado por la socialdemocracia principalmente en Inglaterra, Francia y Argentina, es en este país latinoamericano hacia 1904, el Partido Socialista incorpora el concepto a través de Alfredo Palacios, diputado que vincula las ideas de “nuevo derecho” y justicia social. Posteriormente, luego de la Primera Guerra Mundial, hacia 1910 cuando se crea la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que incorpora la noción de justicia social a su Constitución, en la primera frase, como fundamento indispensable de la paz universal, Ya para el Siglo XX, en las primeras décadas del constitucionalismo social, el Estado de bienestar y el derecho laboral, son cuestiones que rápidamente se vincularon con las ideas de justicia social.

categorización de acuerdo a los resultados de acreditación, que determinan expectativas sin contextualización, carente de respuestas a esta multiplicidad de diferencias. En el caso de Ecuador, las pruebas de ingreso a la universidad requieren puntajes altos que dejan de lado a aquellos estudiantes cuyas capacidades no se ajustan al perfil requerido.

Esta educación inclusiva mal entendida daría paso a la implementación de políticas de compensación que, a juicio de Ocampo (2014), no resolverían las desigualdades estructurales que condicionan el sistema social y se reproducen en los diversos niveles educativos. Estas políticas de compensación se han encaminado a fortalecer aquellos modelos de privación y déficit presentes en determinados colectivos de personas, limitando la emergencia de una estructura radical que beneficie a toda la población.

En Latinoamérica la institucionalización de la lucha por la inclusión ha sido utilizada como medio de poder y producción de conocimiento sobre la persona y la población (Mitjavila, 2006 citado en Ocampo 2014), dependiendo del conocimiento de expertos. Ante esta situación es necesario indagar en nuevas formas de razonamiento que permitan el reconocimiento de la otredad a través de la ética en la inclusión (Ocampo, 2014), y donde se pueda echar una mirada desde los postulados de los Derechos Humanos, la Justicia Social y de hecho la Inclusión a las personas con discapacidad en espacios universitarios.

Ingresos de las personas en situación de discapacidad a la educación superior ecuatoriana

La inclusión educativa en todos los niveles ha permitido la no discriminación o segregación de personas en situación de discapacidad en el sistema educativo, debido a que constituye un amparo para la igualdad de oportunidades que permite la plena participación de dicha población (Molina, 2010).

En lo que se refiere a las IES, el Informe Educación Superior en Iberoamérica establece lo siguiente, con base en el análisis de las políticas de equidad en la inclusión de discapacidad en la mayoría de las Universidades:

existen normas legales y reglamentarias que no siempre tienen en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad, o bien no se hacen cumplir, por falta de recursos económicos y conocimiento en el área. Otro de los aspectos de mayor importancia, por sus efectos para los estudiantes con discapacidad, es su acceso, permanencia y progresión en el sistema universitario situación que aún no se ha logrado plenamente garantizar con igualdad de oportunidades en la profesionalización y la consiguiente inclusión laboral (CINDA, 2016).

De acuerdo con Alonso y Díez (2008), estas acciones legales no cumplidas han repercutido categóricamente en el desarrollo personal, social

de los estudiantes con discapacidad, condicionando sus oportunidades de formación profesional, respondiendo a un sistema perfectamente compatible con la globalización neoliberal (Sánchez, 2015, p.146).

Ante esto cabe citar textualmente a lo manifestado por Ocampo (2018) en la Introducción de su artículo:

El término inclusión ha permeado en todos los niveles de la sociedad, desde el discurso coloquial hasta la actuación política; pero, aunque esté presente en nuestro hablar cotidiano, su práctica es significativamente distinta. La inclusión está ausente en su mayor parte y todavía hay mucho camino por recorrer en vías de una sociedad más igualitaria. Esto es especialmente cierto en Latinoamérica donde, a pesar de robustos marcos legales que promulgan la inclusión, no se ha logrado una transformación profunda. Uno de los ámbitos con el menor progreso es el de la educación superior. Esto es particularmente preocupante porque, en la sociedad contemporánea, la universidad funge como preámbulo de la inserción laboral y requisito para la plena incorporación en el espacio social. Mientras existan limitaciones en el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en la universidad, no habrá una completa integración en la vida social (p.4).

El órgano rector de la Educación Superior en el Ecuador es la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación¹⁰, que adopta medidas para garantizar la permanencia y una adecuada adaptación integral en la vida universitaria de los estudiantes en situación de discapacidad, dado que las consecuencias de las dificultades presentes se han traducido en porcentajes bajos de acceso y terminación de estudios, que en el tercer nivel es apenas del 6% y en el cuarto nivel de menos de 0,5% (Fierro et al, 2019, p. 2)

Ante este criterio de porcentajes en los distintos niveles, y recurriendo a la exposición únicamente del número de ingresos a las universidades en Ecuador, y su evolución desde el año 2015 hasta el año 2018, la información que se encuentra en la página del Consejo Nacional para la Igualdad de las Discapacidades¹¹ pone en evidencia que apenas 13 personas han incrementado el ingreso en tres años, situación que lleva a la reflexión y a plantearnos

¹⁰ SENESCYT es la entidad del estado ecuatoriano que ejerce la rectoría de la política pública en los ejes de su competencia, tiene como misión coordinar acciones entre la función ejecutiva y las instituciones del sistema de educación superior.

¹¹ Consejo Nacional para la Igualdad de las Discapacidades CONADIS, es la institución que tiene como Misión, formular, transversalizar, observar, realizar el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas en materia de discapacidades, en todo el territorio nacional, en todos los niveles de gobiernos, y en los ámbitos público y privado, con el fin de asegurar la plena vigencia y el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y sus familias, promoviendo, impulsando, protegiendo y garantizando el respeto al derecho de igualdad y no discriminación.

muchas preguntas respecto a este mínimo ingreso. Esta información se evidencia en los siguientes datos:

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados en las IES en cuatro años

Número de Matriculados	
Año	Número
2015	5904
2016	5552
2017	5799
2018	5917

Fuente: Elaborado por Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. Cruce Registro Nacional de Discapacidades (enero 2019) y SENESCYT (2018).

Tabla 2. Número de estudiantes matriculados según tipo de discapacidad

Estudiantes por tipo de Discapacidad	
Física	3149
Visual	1188
Auditiva	947
Intelectual	346
Psicosocial	287
Total	5917

Fuente: Elaborado por Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. Cruce Registro Nacional de Discapacidades (enero 2019) y Senescyt (2018).

La inclusión de las personas en situación de discapacidad en la Educación Superior en el Ecuador ha tomado como marco rector las políticas públicas internacionales y nacionales que han regido a lo largo del tiempo; es así que la Ley Orgánica de Educación Superior LOES, en el capítulo tres, artículo 12, inciso j, considera la importancia de garantizar el acceso, permanencia, movilidad y egreso de las personas que presentan algún tipo de discapacidad, garantizando las facilidades y condiciones necesarias para el ejercicio del derecho en el desarrollo de potencialidades y habilidades. Para dar cumplimiento a estos mandatos, las IES implementan programas de

accesibilidad universal¹² y de esta manera promover el acceso y el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, por su parte, es quien orienta en este accionar.

A pesar de haber implementado programas de fomento a la accesibilidad, se evidencia una situación restringida que sugiere muchas preguntas respecto a este accionar y a los factores que inciden en ello ¿Por qué ha sido mínimo el incremento de matrículas en este período de tres años? ¿Cuál es la situación con los ingresos o permanencia en las condiciones de la pandemia por COVID?

Frente a estas interrogantes no se encuentran aún respuestas completas en el ámbito nacional; no obstante, se presentan datos de una universidad privada de la ciudad de Quito, la misma que proporciona la siguiente información de los años 2020 y 2021, período en situación de pandemia:

Tabla 3. Número de ingresos según tipo de necesidad período 2020 -01

Tipo de necesidad	Total
Estudiantes sordo-signantes	10
Disc. Auditiva	14
Disc. Visual	16
Disc. Física	32
Disc. Psicosocial	7
Disc. Intelectual	3
Necesidades específicas de aprendizaje y otras dificultades	56
Altas capacidades cognitivas	0
TOTAL	138

Fuente: DBE-Universidad privada. Agosto 2021.

Tabla 4. Número de ingresos según tipo de necesidad período 2020 -01

Tipo de necesidad	Total
Estudiantes sordo-signantes	1
Disc. Auditiva	4
Disc. Visual	3
Disc. Física	8

¹² El concepto de accesibilidad universal ha ido evolucionando con el paso del tiempo. Antes, accesibilidad refería únicamente a entornos físicos, es decir, a la eliminación de barreras de accesibilidad arquitectónicas que dificultaran el acceso a un determinado lugar. La complejización de este concepto ha llevado a que, actualmente, la idea de accesibilidad universal abarca una serie de medidas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar estrategias políticas y sociales.

Disc. Psicosocial	1
Disc. Intelectual	0
Necesidades específicas de aprendizaje y otras dificultades	9
Altas capacidades cognitivas	2
TOTAL	28

Fuente: DBE- Universidad privada. Agosto 2021.

Tabla 5. Número de ingresos según tipo de necesidad período 2021 -01

Tipo de necesidad	Total
Estudiantes sordo-signantes	2
Disc. Auditiva	0
Disc. Visual	0
Disc. Física	4
Disc. Psicosocial	1
Disc. Intelectual	0
Necesidades específicas de aprendizaje y otras dificultades	3
Altas capacidades cognitivas	0
TOTAL	10

Fuente: DBE-Universidad privada. Agosto 2021.

Se observan cifras alarmantes de la presencia de estudiantes en situación de discapacidad que fueron incluidos en la educación superior, aunque con la tendencia a la disminución. Cabe buscar respuestas acerca de lo que se pretende con la Justicia Social y con la aplicación de la política pública en el ámbito de la inclusión y de los postulados de los Derechos Humanos.

El proceso de inclusión a las personas en situación de discapacidad desde varias dimensiones

La inclusión a las personas en situación de discapacidad, tal como se ha manifestado, surge desde distintas aristas y desde diversos posicionamientos, sobre todo políticos que se conjugan en las instituciones ejecutoras o que promulgan la política pública. Se trata de un proceso que implica la dimensión curricular y todo lo que esto conlleva, desde el macro currículo, el meso y el microcurrículo, siendo este el que debe plasmar en la práctica el encuentro entre los docentes y las personas en situación de discapacidad, con lo cual se abre la dimensión práctica de la inclusión. Es aquí donde se puede observar la formación de quienes atienden y ejecutan las políticas públicas y la atención a la diversidad. Finalmente, el proceso implica la dimensión de la investigación, ámbito en el que más vacíos se encuentra.

Estas dimensiones pueden ser explicadas en función de los procesos de inclusión que se vienen realizando, y que son susceptibles de ser observadas desde los espacios de justicia, pero no desde lo jurídico, sino desde la propuesta de Young (2002) que considera “más importante atender no ya a la propia distribución de los bienes materiales sino a los mecanismos por medio de los cuales ésta tiene lugar, así como al contexto institucional que lo favorece” (p. 77).

Así desde la dimensión institucional, de acuerdo a Young (citado en Palacio, 2011), se puede observar la toma de decisiones y la burocratización que esto conlleva, ya que se crea la política pública desde la competencia de cada institución donde se trata de visibilizar el poder, su incidencia y ejecución, constituyendo un proceso en el que la distribución de las competencias se va dilucidando y con ello empobreciendo la responsabilidad. Más complejo es que a la hora de proponer la política desde la institución se encuentra sujetos que no responden a una formación pertinente y, peor aún, desde el vacío de la investigación, que coadyuven a elevar las decisiones a política, en temas de atención a la situación de discapacidad (p.73). Por ello Young “apuesta por una democratización de las instituciones, no únicamente entendida como la distribución del poder, sino como una ‘reorganización de las reglas para la toma de decisiones’” (p.80). De allí, este autor propone cuestionar a las instituciones vigentes, pero más allá de eso plantea una discusión abierta para establecer nuevas propuestas de otra forma de construir políticas sobre la vida social.

Otro tema pertinente en cuanto a la inclusión a la situación de discapacidad que se debe mirar es la dimensión curricular. Hasta ahora la única propuesta ejecutable y que se ha cumplido es la “adaptación curricular” o el diseño universal en las IES en el Ecuador, es lo que se viene ejecutando, aunque ha surgido desde el personal que carece de conocimiento suficiente por falta de investigación o por falta de la formación práctica. Las propuestas de atención, carentes de directrices provenientes de la experiencia misma de los sujetos -que hacen el mundo de la vida y el mundo de su vida- caen en el colonialismo epistémico desde lo hegemónico intentando “adaptar” a lo diferente, coincidiendo con lo que manifiesta Palacio (2011):

La opresión, en cuanto imperialismo cultural, conlleva la universalización de la experiencia y los valores del grupo dominante socialmente, quien proyecta sus propias experiencias como representativas de la humanidad en su conjunto. Las perspectivas de los grupos minoritarios, en cambio, se volverían invisibles e irían adquiriendo gradualmente connotaciones negativas, al ser los miembros del grupo estereotipados e identificados con una esencia inferior y generalmente vinculada a sus cuerpos. La injusticia radica, por lo tanto, en que el grupo dominante impone su propia visión de la vida social a los demás grupos, sin considerar sus propias experiencias y valores como una perspectiva más entre otras. Young lo expresa

afirmando que “las experiencias e interpretaciones de la vida social propias de los grupos oprimidos cuentan con pocas expresiones que afecten a la cultura dominante, mientras que esa misma cultura impone a los grupos oprimidos su experiencia e interpretación de la vida social” (p.8)

Buthler (citado en Ocampo, 2016, p.8) hace un llamado de atención significativo cuando plantea “bajo qué parámetros asumimos y le otorgamos vigencia a ciertas categorías al interior de la ciencia educativa”. Es necesario entonces una intervención crítica para ir más allá del simple reconocimiento de los tradicionales grupos en situación de vulnerabilidad, exclusión social y educativa, con el fin de buscar cambios que sean propicios a nuestra actualidad, es decir senderos para que transiten todos los ciudadanos respetando su multiplicidad de diferencias para existir como “reales sujetos sociales, y no como sujetos de diferencias” (p.4).

De esta manera, la diversidad debe ser reconocida, pero desde el marco del derecho a la equidad que “no uniformice culturas, identidades u opciones sexuales. Se debe garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones básicas de bienestar para todos” (Ocampo, 2016, p.6).

Conclusiones

Luego de la revisión de los distintos documentos que enmarcan a la inclusión a la discapacidad en la educación superior, nos atrevemos a realizar algunas anotaciones sobre estos términos y prácticas, que vienen intentando tomar posicionamiento en el ámbito educativo y social. Para algunos críticos sobre esta dinámica de inclusión contemporánea, se encuentra una mirada que observa y reflexiona, como es el caso de Britton & Casebourne (2002) (citado en Villalobos, 2010), que manifiesta:

A pesar de que el término se usa profusamente a escala internacional, no existe un consenso real sobre lo que significa la inclusión social, ni sobre la forma que debería tener una sociedad, un país, o un planeta caracterizado por la inclusión social. Quizá el motivo de esta falta de consenso se deba a que el concepto en cuestión se basa en una percepción subjetiva de lo que debería ser justo o adecuado. Esa percepción subjetiva es distinta en cada país, y varía en función de las diferentes situaciones económicas y culturas. Se trata de un término relativo.

Por otro lado, si pensamos en la puesta en práctica de la inclusión, revisado en los documentos que apoyan al presente artículo, partiendo de aquello que se menciona en los Derechos Humanos, uno de esos derechos es la educación y el principio de la no exclusión por ninguna condición. Se ha iniciado, a la par, la visibilización de la discapacidad; precisamente en este intento de atender a “todos”; así se empieza a conjugar palabras, intenciones,

prácticas, pero sobre todo se da paso a la conjugación de políticas, leyes, reglamentos y otros.

Más allá de la conjugación de palabras, la complejidad radica en la puesta en práctica de la inclusión ante lo cual surgen una serie de interrogantes ¿Qué se quiere lograr con educación? ¿Cuál es el anhelo de la inclusión? ¿A quién se incluye? ¿Será que con la inclusión se corre el riesgo de caer en lo antagónico?, ¿Cuál sustento científico, filosófico, humanístico da soporte a este intento de reconocer y atender a la diversidad en la discapacidad? Este tipo de preguntas pueden provocar una reflexión más profunda acerca de lo que ocurre en realidad respecto en la inclusión a la discapacidad en la educación superior en Ecuador.

Otras reflexiones conducen a mirar lo que se está haciendo. Acaso, ¿inclusión no es un sinónimo de integración? Galerón de Miguel (2002, citado en Pérez 2010) dice: “Hay que comprender el verdadero significado de la palabra Inclusión”, pero justamente ahí se encuentra confusión porque se integra o se incluye. En distintos países estos términos se utilizan indistintamente; tan evidente es la confusión que, en el ámbito de la investigación, muy frecuentemente, se parte de una terminología operativa, sin llegar a conceptualizarle; esto conduce al uso diverso de significados o a la vez al abuso de su uso.

Es por ello que, cada instancia de educación hace “lo que cree” o lo que es peor copia de lo que hacen otros; por esta razón Ainscow (2009), (citado en Escribano, 2013, p. 49) manifiesta que el significado del término de inclusión es confuso en las diferentes políticas educativas nacionales e internacionales. Resulta confuso porque se trata de dar cumplimiento a los reglamentos, que responden a leyes y estas a políticas, sin que sean producto de una visualización del contexto donde surgen tales políticas.

Por otro lado, tampoco se ha llegado a identificar qué ampara a la inclusión, a la diversidad, ¿es una disciplina? ¿llega a tener la categoría de ciencia? ¿a qué teoría responde? Estos cuestionamientos interpelan el quehacer y el sustento de la inclusión a la discapacidad en educación superior, o cómo se entiende a esta propuesta social.

Al revisar las miradas de varios autores es interesante como se manifiesta una réplica a esta pretendida inclusión; así para Ocampo (2016), el pensar en la educación inclusiva en el siglo XXI, implica asumir una serie de transformaciones de todo orden, los diversos campos del conocimiento educativo” (p.6), y afirma que lo que se ha construido en torno a la inclusión sigue sin otra propuesta epistémica, que sigue respondiendo al razonamiento estático, restrictivo y esencialista desde cuando surgieron o desde cuando se impulsó la producción de los razonamientos de inicios de la racionalidad; y sostiene que más aún es “menester reconocer que, las actuales directrices de

dicho enfoque, a través del lenguaje legado por la justicia social, el derecho a la redistribución a la diferencia, vuelven a reinstalar los patrones funcionalistas del esencialismo epistémico” (Ocampo, 2016, p.74). El intento de reconocimiento social o “culpa social”, al igual que desde el pronunciamiento de empresa “la responsabilidad social empresarial”, trata de responder con algo de justicia social ante las distintas manifestaciones de vulnerabilidad existen.

Por este vacío teórico se acude a una serie de propuestas de acción, se crean estrategias para visibilizar e incluir; se promulgan ingresos a los espacios educativos, se adaptan las condiciones físicas de las instituciones, se dispone la adaptación de currículos, se habla de índice de inclusión, se habla a los docentes sobre la necesidad de hacer adaptaciones curriculares, se orienta en lo que es la inclusión, entre otros. Pero luego surge la siguiente inquietud: ¿Con la inclusión a la discapacidad, en contextos donde la educación superior exige parámetros y estándares determinados, donde se habla de ranking de universidades, qué se está haciendo? ¿Acaso esa diversidad va camino a la homogenización?

Según Ocampo (2016). hablar de inclusión de las personas en situación de discapacidad en educación conduce a la necesidad de fortalecer al sujeto político al interior del discurso de la educación superior inclusiva hacia la comprensión de aspectos cruciales, tales como su empoderamiento en calidad de ciudadanos en pleno ejercicio de derechos. Así asegura Ocampo que es imperioso repensar en propuestas de educación superior donde no prime la justificación de compasión para la diferencia. Por otro lado, es importante la reflexión desde la terminología en referencia al concepto de inclusión de Parsons (citado en Luhmann, 1998), quien hace referencia a “la pauta (o complejo de pautas) de acción que permite que los individuos y/o grupos que actúan de acuerdo con ella pasen a ser aceptados con un status más o menos completo de miembros en un sistema social solidario mayor” (p.78).

Si se asumen posturas de cuestionamientos y de críticas constructivas a lo que se pone de moda y lo que coloniza en épocas contemporáneas, se puede plantear temas de investigaciones, donde las realidades locales establezcan distintas miradas que obliguen a la academia y a los practicantes de la inclusión a hacer pronunciamientos que conduzcan a epistemes que contribuyan a la construcción de la inclusión a la discapacidad en educación superior. Como menciona Ocampo (2018), “es posible afirmar que, el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva es el pensamiento de la relación (dispositivo-ensamblaje), del movimiento epistémico y de saberes (diáspora epistémica) y del *encuentro* (zona de contacto y producción de lo nuevo).

Estas reflexiones respecto a la construcción de la inclusión evidencian de manera crítica la situación del número de ingresos en cuatro años en la

educación superior del Ecuador en condiciones de pandemia, datos que conducen a afirmar que falta mucho para hablar de Justicia Social y de verdaderas acciones para incluir a las personas con discapacidad en las IES. Se aspira a que esta reflexión sea también significativa para las instituciones al momento de hacer inclusión a la diversidad en condiciones de discapacidad, que en tiempos de pandemia convoca a observar la situación desde este tipo de inclusión.

Referencias bibliográficas

- Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2017). Recuperado el 23 de febrero de 2021 de: <https://drive.google.com/file/d/1qjqDxjHUXa4G5jxAGdDqEqBx07b0BlaA/view>: <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/agenda-nacional-para-la-igualdad-de-discapacidades-2017-2021/>
- Boletín de Prensa N°25, SENESCYT. Recuperado el 21 de febrero de 2021 de: <https://www.educacionsuperior.gob.ec/personas-con-discapacidad-forman-parte-de-una-politica-radical-de-inclusion-en-la-educacion-superior/>.
- CINDA. (2016). Informe de Educación Superior en Iberoamérica. Recuperado el 19 de febrero de 2021 de: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- Constitución de Ecuador. (1998). *Título III: De los Derechos, Garantías y Deberes/Capítulo 1 al 3*. Recuperado el 19 de febrero de 2021 de: https://es.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3n_de_Ecuador_de_1998/T%C3%8DTULO_III:_De_los_Derechos,_Garant%C3%ADas_y_Deberes/Cap%C3%ADtulo_1_al_3_-_.
- Fierro, W. et al. (2020). *La Inclusión en las Instituciones de Educación Superior*. Guanaju: Universidad Estatal de Bolívar.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*, Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica. Recuperado el 21 de febrero de 2021 de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Libro-foucault-m-el-nacimiento-de-la-biopolitica-espanol.pdf>
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 20 de febrero de 2021 de: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y Modernidad: de la unidad a la diferencia*. Recuperado el 18 de febrero de 2021 de: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Complejidad%20y%20modernidad.pdf>.
- Miguez, D. (2021). *Leyes y planes de reforma educativa en argentina y Brasil: contrastes entre países y períodos en la transición del siglo XX al XXI. Polyphōnía. Revista De Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 5(1), 103-124. Recuperado de 17 de junio de 2021 de: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/329>
- Molina, S. (2010). *Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación*. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 56, 31-43 Recuperado del 31 de enero de 2021 de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9818/9017>
- Ocampo, A. (2014). Inclusión, universidad y discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades. *Revista Temas de Educación*, 19, 6, 55-68.
- Ocampo, A. (2016). "Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico"; en: Ocampo, A. (Comp.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación: Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. (pp.73-159). Santiago: Ediciones CELEI Recuperado el 29 de enero de 2021 de: <file:///C:/Users/Yadira/Downloads/Dialnet-AproximacionesYDescripcionesGeneralesSobreLaFormac-5578424.pdf>
- Ocampo, A. (2018). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2, 2, 15-51. Recuperado el 24 de febrero de 2021 de: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/6.pdf>
- Ocampo, J.C. (2018). *Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. SCielo: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(2), 97-114.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). *Discapacidad: contexto, concepto y modelos*, 16 *International Law*, *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 381-414. Recuperado el 02 de febrero de 2021 de: <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>
- Palacio, I. (2011). *Justicia y diferencia: La repolitización de la sociedad a través de un nuevo concepto de justicia*. *Revista Eikasia revista de filosofía*. Universidad de Oviedo. Recuperado 3 febrero 2021 de <http://www.revistadefilosofia.com>

- Pérez, L. (2010). *"Delimitación conceptual de la inclusión social"*, en: Pérez, L. et.al. (Ed.) *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social*. (pp.147-164). Ediciones CINCA.
- Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Recuperado de 03 de febrero de 2021 e: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>
- Slee, R. (2001). *'Inclusion in practice' does practice make perfect? Educational Review*. Recuperado el 05 de enero de 2021 de: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131910120055543?needAccess=true>
- Tomasevski, K. (s.f.). Indicadores del Derecho a la Educación. Recuperado el 07 de enero de 2021 de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- UNESCO. (2019). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones*. Recuperado el 13 de febrero de 2021 de: <http://portal.unesco.org/es/ev.php->
- UNESCO. (2019). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones*. Recuperado el 15 de febrero de 2021 de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html:
<http://portal.unesco.org/es/ev.php->
- UNESCO. (2019) *Conferecia Mundial sobre Educación Superior*. Recuperado del 30 de enero de 2021 de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco. Obtenido de Conferencia mundial sobre educación superior.
- Villalobos, E. & Zalakain, J. (2010). *Delimitación conceptual de la inclusión social*. Recuperado el 20 de febrero de 2021 de: <http://inclusion-educativa.blogspot.com/2008/04/declaracin-de-salamanca->
- Viveros, M. (s.f.), *Equidad e inclusión en la Educación Superior*. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 10 de febrero de 2021 de: <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/1647cb7d-f511-447d-9696-61bc8fe5825e/equidad-inclusion-educacion-superior.pdf?MOD=AJPERES>
- Young, I.M. (2002). *La justicia y la política de la diferencia*. Valencia: Cátedra.

Cómo citar este trabajo

Procel, S., Hidalgo, G. & Larco, C. (2021). La educación superior y las personas en situación de discapacidad, una mirada a la realidad ecuatoriana desde el amparo legal. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 5 (2), 283-306. Disponible en: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/378>

Perfil académico

Shadira Procel Guerra. Doctora en Psicología con mención Cum Laude, Magíster en Educación y Desarrollo Social. Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) en la Carrera de Educación y Psicología, Sede Quito. Directora del Grupo de Pedagogía Hospitalaria en la PUCE. Integrante del grupo de investigación internacional ANPEPP en Brasil -Psicosocial en tema de Cultura de seguridad, Pedagogía Hospitalaria. Diplomado en Coordinadora de, Diplomado en Internacional en Neurodiversidad y Neurodidáctica: herramientas para la gestión del currículo y la evaluación a través del neuroaprendizaje. Licenciada en Ciencias de la Educación profesora de enseñanza media, Psicóloga Educativa. Coordinadora de prácticas preprofesionales de la Facultad de Educación de la PUCE y Monitora de promoción e intervención PUCE.

Geomar Dinora Hidalgo Mantilla. Docente investigadora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, y de otras universidades del país, antropóloga de profesión, incursiona en investigaciones en el campo de la interculturalidad en la educación superior, otro tema que trabaja a nivel de grado y posgrado es la Antropología Médica. Las investigaciones se han desarrollado en la Amazonía ecuatoriana en los años 2016, con una población indígena, los waorani, y a partir de esa fecha hasta la actualidad, han surgido otras investigaciones; producto de esto ha publicado varios artículos en revistas indexadas. Pertenece a dos grupos de Investigación: Pedagogía Hospitalaria y Lenguajes artísticos para la educación intercultural.

Carolina Larco Chacón. Profesora principal de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Doctora en Historia por la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Magister en Estudios Latinoamericanos con mención en Estudios de la Cultura. Especialista Universitario en Historia de América Latina y Licenciada en Sociología y Ciencias Políticas. Cuenta con experiencia profesional y docente en proyectos sociales e investigación, historia, interculturalidad e inclusión. Pertenece al grupo de investigación Mnemosyne y trascendencia: Lengua, Literatura, Historia, Alteridad y Espiritualidad de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ha realizado publicaciones en diversas líneas de investigación en el área social, histórico y cultural.