

# Educación superior, discapacidades y pandemia. Reflexiones desde Ecuador\*

*Educação superior, deficiências e  
pandemia. Reflexões desde o Equador*

*Higher Education, Disabilities and  
Pandemic. Reflections from Ecuador*

Angélica Ordoñez Charpentier\*\*

DOI:10.30578/nomadas.n56a7

El artículo presenta algunos de los resultados de la investigación “Nada para nosotros sin nosotros. Inclusión social de las discapacidades en la educación superior”, que busca indagar en las condiciones de personas con discapacidad en la educación superior ecuatoriana. Durante la pandemia las desigualdades se evidenciaron, se profundizaron, afectaron y excluyeron –aún más– a estudiantes en situación de discapacidad. Además de atender las causas estructurales de la exclusión y debatir sobre cambios culturales con respecto a la alteridad, se requiere la ejecución de ajustes razonables y adaptaciones, lo que señala la necesidad de repensar y materializar la inclusión de las discapacidades para hacer efectivo el derecho universal a la educación superior.

**Palabras clave:** pandemia, educación superior, derechos, discapacidades, inclusión, Ecuador.

*Este artigo apresenta alguns dos resultados da pesquisa “Nada para nós sem nós. Inclusão social das deficiências na educação superior”, a qual busca indagar nas condições de pessoas com deficiência na educação superior equatoriana. Durante a pandemia as desigualdades foram evidenciadas, aprofundaram, afetaram e excluíram –ainda mais– aos estudantes em situação de deficiência. Além de atender as causas estruturais da exclusão e debater sobre mudanças culturais com respeito à alteridade, requer-se da execução de ajustes razoáveis e adaptações, o que assinala a necessidade de repensar e materializar a inclusão das deficiências para fazer efetivo o direito universal à educação superior.*

**Palavras-chave:** pandemia, educação superior, direitos, deficiências, inclusão, Ecuador.

*The article presents some of the results of the research “Nothing for us without us. Social inclusion of disabilities in higher education”, which seeks to investigate the conditions of people with disabilities in Ecuadorian higher education. During the pandemic, inequalities became evident, deepened, affected and excluded –even more– students with disabilities. In addition to addressing the structural causes of exclusion and debating cultural changes on alterity, the execution of reasonable adjustments and adaptations is required, which indicates the need to rethink and materialize the inclusion of disabilities to make effective the universal right to higher education.*

**Keywords:** pandemic, higher education, rights, disabilities, inclusion, Ecuador.

\* Se presentan los resultados parciales de la investigación “Nada para nosotros sin nosotros. Inclusión Social de las discapacidades en la educación superior”, uno de los proyectos ganadores del concurso de investigación SENESCYT-Inédita (Ecuador). El proyecto fue ejecutado por la autora y un equipo de investigadores con el financiamiento de Senescyt y PNUD (junio 2021-junio 2022).

\*\* Docente investigadora de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, Quito. Doctora en Ciencias Sociales por la École des Hautes Études en Sciences Sociales, París (Francia). Sus temas de investigación atañen al género, la interculturalidad, las diversidades, las discapacidades y la crisis ambiental. Correo: angelica.ordonez@uasb.edu.ec

original recibido: 12/01/2022  
aceptado: 19/09/2022

ISSN impreso: 0121-7550  
ISSN electrónico: 2539-4762  
nomadas.ucentral.edu.co  
nomadas@ucentral.edu.co  
Págs. 131–151

**E**ste artículo presenta algunos de los resultados de una investigación dedicada a indagar en torno al estado de la inclusión de las personas en situación de discapacidad (PcD)<sup>1</sup> en la educación superior ecuatoriana. En la actualidad, la educación superior en América Latina enfrenta desafíos que marcan un punto de inflexión entre seguir reproduciendo las desigualdades o profundizar cambios hacia la inclusión mediante políticas públicas y cambios culturales. Estas desigualdades que se producen en la educación superior no atañen únicamente a las instituciones, sino que están inmersas en estructuras sociales. Las instituciones de educación superior (IES) reflejan las dinámicas de exclusión que caracterizan a la sociedad y, a pesar de la democratización que viene experimentando este nivel educativo, sigue siendo elusiva para las clases más desposeídas. Entre los grupos más marginados en los procesos educativos se encuentran las PcD. Para todos los seres humanos del planeta, la covid-19 evidenció las desigualdades existentes y las profundizó; los estudiantes en situación de discapacidad también vieron su situación desmejorada.

En este texto se propone pensar la inclusión de las PcD en la educación superior, a partir de un cuestionamiento a los conceptos y premisas que han definido la discapacidad. Se hace alusión a las políticas sobre educación y discapacidad a las que adhiere el Ecuador y posteriormente se analizan los conceptos determinantes, como la inclusión y el modelo social de las discapacidades. En tercer lugar, se presentan testimonios de estudiantes universitarios ecuatorianos en situación de discapacidad, para comprender cuáles son las dificultades y los desafíos que enfrentan dentro de la educación superior. Por último, se cierra con propuestas para lograr una efectiva inclusión social de las PcD.

## La educación superior como derecho

La necesidad de reflexionar acerca de la educación superior en América Latina ha surgido en diversos escenarios: la academia, las organizaciones estudiantiles, el Estado y también los organismos internacionales, como las conferencias regionales organizadas desde 1990 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés). Estas conferencias se organizan para debatir, tanto a escala regional como global, acerca de las necesidades, las tendencias y los desafíos en la educación superior. En la declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (Córdoba, Argentina) se afirma que la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados para poder alcanzar la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), 2018).

De esta declaración de Córdoba del 2018 se retoman dos aspectos relacionados e importantes: democratización e inclusión, ninguna de las cuales se garantiza con el acceso o con la masificación de la educación superior. Democratizar sugiere extender o ampliar derechos y accesos a un mayor número de personas y a más sectores de la sociedad (Chiroleu, 2016). La democratización, como también los esfuerzos por alcanzar la inclusión y la equidad, remite al concepto de la universidad como bien público y a la educación superior como derecho. Si bien, en décadas anteriores la democratización implicaba ampliar el acceso (igualdad



- Estudiantado durante marchas en el marco del "Movimiento estudiantil del 71". Cali (Colombia), 1971 | Foto: Periódico La Bagaleta. Tomada de: Agoradeldomingo.com

de oportunidades), un segundo paso implica promover la equidad, para potenciar la distribución y apropiación efectiva del conocimiento por todas las personas (Del Valle *et al.*, 2016).

En América Latina se observa un aumento generalizado de la matrícula universitaria, y la tendencia hacia la paridad de género coincide con la tendencia global. Al mismo tiempo, el origen social y económico sigue impactando negativamente en el acceso a la educación superior (Villa Lever, 2019). En América Latina se ha masificado la escolaridad en medio de mayores desigualdades sociales (García, 2019). Así, las IES permiten el acceso de un mayor número de estudiantes, pero se produce una inclusión en condiciones inequitativas. De esta manera, la educación superior llega a reproducir y profundizar las desigualdades sociales (Villa Lever, 2019, p. 622).

El año 2020 será recordado como un periodo crítico de emergencia sanitaria, confinamiento obligatorio global y crisis social, como consecuencia de la pandemia de la covid-19. En tal contexto, la educación

superior también sufrió las consecuencias de los cambios abruptos suscitados por la suspensión de clases presenciales en todos los niveles. La respuesta inmediata de las instituciones educativas fue dictar clases en entornos virtuales. Existen dos falencias evidentes en la educación digital en emergencia: 1) la pedagogía, pues no todos los docentes contaban con una preparación para dictar clases en línea y se limitaron a dictar clases frente a una cámara, sin una preparación adecuada en lo que implica la educación virtual. Esto resultó en una confusión y desmotivación de los estudiantes y sus familias; 2) la brecha digital (Unesco, 2020; Cabrera 2020).

El aprendizaje digital con el uso de plataformas informáticas fue la alternativa más usada y defendida durante el confinamiento obligatorio. Sin embargo, en América Latina el acceso a los dispositivos y a la conexión es limitado y desigual. En América Latina y el Caribe el porcentaje de conectividad es del 45%, es decir, solo uno de cada dos hogares está conectado. En Ecuador, el porcentaje de población con conectividad es inferior al 40%, y la brecha digital se amplía entre

territorios rurales y urbanos (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2020). La educación telemática, que fue la solución de preferencia, llega a agudizar las desigualdades educativas, considerando que la brecha digital en conectividad, acceso a dispositivos y niveles de habilidad adquieren mayor peso. Según Cabrera (2020), las familias con recursos tienen más probabilidad de tener padres con niveles adecuados de habilidad digital para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Lo contrario ocurre en familias de escasos recursos. Por ello, la Unesco, tomando ejemplos de educación en situación de emergencia, sugiere el uso de medios sociales, así como radio y televisión, para llegar a quienes no tienen herramientas ni conectividad, debido a una infraestructura insuficiente (Unesco, 2020).

Estas medidas emergentes para hacer educación en tiempos de pandemia se adoptaron en un contexto de desinversión educativa motivada por las políticas neoliberales profundizadas por los gobiernos ecuatorianos desde el 2017. De acuerdo con los artículos 26 y 28 de la Constitución ecuatoriana, la educación gratuita es un derecho, en tanto que su artículo 286 establece que la educación sea financiada con ingresos permanentes y que en casos de emergencia pueda ser financiada con ingresos no permanentes. La decimoctava disposición transitoria de la Constitución establece que el Estado asigne recursos públicos hasta alcanzar un mínimo del equivalente al 6% del producto interno bruto (PIB) para financiar la educación básica y de bachillerato. Por otro lado, la Ley Orgánica de Educación Superior dictamina que la educación superior se financie con las rentas de la Ley del Fondo Permanente de Desarrollo Universitario y Politécnico (Fopedeupo), proveniente del presupuesto general del Estado. El principal rubro que alimenta ese fondo son los impuestos al valor agregado y a la renta. Además, las IES se financian de recursos obtenidos por la cooperación internacional, así como por el 50% de ingresos confiscados al narcotráfico.

Los mandatos constitucionales no se están cumpliendo y la educación ha sido afectada por una reducción consistente en los presupuestos asignados. Estas deducciones sucesivas afectan el quehacer de las universidades, el porcentaje de becas que se otorgan, el monto destinado a investigación y a las publicaciones, además de suscitar la posibilidad de despidos de funcionarios y docentes ante la insostenibilidad financiera.

En suma, los estudiantes enfrentan una reducción en el acceso a la educación superior, al tiempo que una menor cantidad de recursos afectará la calidad educativa, afianzando las desigualdades de acceso, permanencia y graduación ya existentes.

## Educación superior y personas con discapacidad

Ecuador ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la Naciones Unidas en mayo del 2008. Los Estados signatarios se comprometieron a financiar adecuadamente y crear políticas para cumplir con las disposiciones de esta convención. En el artículo 24 se establece el derecho de las personas en situación de discapacidad a la educación, para lo cual se garantizan ajustes razonables<sup>2</sup> provistos por el Estado y las instituciones educativas, de acuerdo con necesidades individuales. Entre esas medidas está el apoyo personalizado y efectivo, así como la promoción del aprendizaje de Braille o idioma de señas. En cuanto a la educación superior, se asegura que las personas con discapacidad tendrán acceso a esta y a su formación profesional, sin discriminación y en igualdad de condiciones.

En el Ecuador de los años 1940 se funda la educación especial, en 1977 se la establece como responsabilidad del Estado; en 1979 se crea la Unidad de Educación Especial; en 1982 se expide la Ley de Protección del Minusválido; y en 1991 se crea el Consejo Nacional de Discapacidades (Conadis). Sin embargo, recién en el año 2012 se aprobó la primera Ley Orgánica de Discapacidades (LOD) y en el 2017 el reglamento para esta ley. Esta normativa estableció la necesidad de que las universidades ecuatorianas proporcionaran: apoyo técnico y humano especializado, adaptaciones curriculares y de accesibilidad física y comunicacional, capacitación y formación de la comunidad educativa con respecto a discapacidades, uso de tecnología adaptada a diversas discapacidades y equipos multidisciplinarios especializados para evaluar la inclusión efectiva. La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Senescyt) es la encargada de vigilar el cumplimiento de estas políticas, además de que deberá fomentar becas, accesibilidad en bibliotecas y transversalización de los estudios sobre discapacidades (Herdoíza, 2015). Al mismo tiempo, instituciones de control de calidad

y acreditación de instituciones de educación superior han establecido parámetros mínimos de inclusión de las personas en situación de discapacidad, como accesibilidad, diseño universal, uso de Braille y lengua de señas, adaptaciones tecnológicas, acceso a recursos bibliográficos y espacios accesibles e inclusivos de estudio. Es preciso anotar que, aun cuando existen las reglamentaciones, estas no siempre se cumplen. Las vivencias y los testimonios de estudiantes en situación de discapacidad así lo demuestran.

La educación dirigida a PcD, o a estudiantes denominados “con necesidades especiales”, ha estado marcada por tres grandes líneas de interpretación: el paradigma del déficit, el de la integración y el de la inclusión (Sinisi, 2012). El paradigma del déficit considera que las PcD portan deficiencias, y promueve la educación especial, segregada en un subsistema educativo. El paradigma de la integración sostiene que las necesidades educativas especiales pueden estar presentes en cualquier niño, no es exclusiva de estudiantes con discapacidad. Se proponen

adecuaciones curriculares individualizadas, en las cuales la escuela especial apoya a la escuela común. Y el paradigma de la inclusión educativa entiende la educación como un derecho, para lo cual la sociedad debe romper con prejuicios y estigmas y permitir una educación conjunta para todos y todas<sup>3</sup>. El énfasis de este enfoque está en la aceptación de la diversidad y la alteridad (Sinisi, 2012, p. 63; Tomé, 2019).

En la misma línea, Baglieri *et al.* (2011) sugieren que esta educación ha estado marcada por dos tipos de conceptualizaciones: incrementalista y reconceptualista. La incrementalista adhiere al modelo médico de la discapacidad y asume que existe un déficit en las personas, que debe ser “curado, superado, asistido, arreglado” (Baglieri *et al.*, 2011, p. 267). En tal sentido, esta conceptualización aboga por soluciones individuales. El enfoque reconceptualista entiende la discapacidad como una construcción social y acepta el valor de mejorar el desempeño individual, pero se enfoca en cambiar las limitaciones del entorno al que se ven sujetas las PcD.

▪ Protestas durante el proceso de la "Reforma Universitaria de Bolonia", España, 1999 | Tomada de: Agoradeldomingo.com





▪ Multitudinaria movilización durante la "Semana del Estudiante" en plena dictadura. Montevideo (Uruguay), 1983 | Tomada de: Laondadigital.uy

Mientras que los incrementalistas creen en una educación especial que ayude a que los estudiantes se adapten al mundo, los reconceptualistas buscan crear una sociedad de cuidados que acepta la diversidad humana, sin estigmatizarla (Baglieri *et al.*, 2011, p. 268).

El término *inclusión* ha sido adosado a todos los temas relativos a educación y grupos empobrecidos y marginalizados: se trata de un concepto polisémico en cuyo uso indiscriminado puede ser vaciado de contenidos (García, 2019; Sinisi, 2010; Diez *et al.*, 2015). La definición de inclusión va aparejada a la de exclusión y a la de vulnerabilidad. Estos términos se empiezan a usar a partir de la década de 1990 para referirse a procesos que profundizan la desigualdad social, en el contexto de políticas neoliberales. Las políticas “inclusivas” son programas dirigidos a las víctimas del desmantelamiento de los servicios públicos que requieren ayudas para poder insertarse en la sociedad. En la actualidad, inclusión es el término usado por organismos internacionales para revertir la situación que viven grupos sociales empobrecidos. En las políticas educativas “inclusivas” no se habla únicamente del ejercicio

de un derecho, sino de que es un medio de acceso a una inclusión social amplia para el ejercicio de derechos civiles y políticos (Diez *et al.*, 2015).

La educación inclusiva ha sido propuesta como un paradigma que se distingue y supera al de la integración. Mientras que la inclusión señala un derecho, la integración sigue enfocada en un déficit del estudiante. En la teoría, la inclusión supone considerar causas y soluciones para personas diferentes que han sido excluidas del sistema educativo (sea por discapacidad o por pertenecer a grupos marginados y empobrecidos). Sin embargo, la práctica no siempre actúa en concordancia con estas premisas; al final, lo que ocurre es que los estudiantes experimentan circuitos educativos diferenciados, dentro de los cuales son susceptibles de ser excluidos desde dentro. En suma, un cambio de paradigma no significa un cambio en las prácticas (Sinisi, 2010).

Tony Booth, teórico de la educación inclusiva, sostiene que las tres dimensiones de transformación hacia una educación inclusiva son: primero, la política, que

promueve la aceptación de la diversidad; segundo, la dimensión cultural, relacionada con los significados y los símbolos, por lo cual se requiere un tránsito de valores hacia el respeto de los otros; y tercero y último, las prácticas en el aula, modificando la pedagogía, la participación y el currículo, en un aprendizaje de todos y todas. La educación inclusiva, finalmente, requiere equidad educativa: dar en las medidas de las necesidades, tomando en cuenta la diversidad de actores en la comunidad educativa (Tomé, 2019, p. 111).

Los paradigmas o conceptos sobre educación para PcD tienen concordancia con los modelos existentes sobre las discapacidades, es decir, la definición dominante sobre discapacidad, especialmente aquella que es promovida por los Estados, determina el tipo de educación al que se sujetan las PcD y el tipo de políticas que se proponen en torno a generar una efectiva participación ciudadana. El modelo más difundido, pero igualmente cuestionado, es el modelo médico de la discapacidad. Este afirma que la discapacidad es una tragedia personal, basada en una disfunción o deficiencia corporal que no se ajusta con la normalidad, sino que sitúa a las PcD en situación de inferioridad e incapacidad para cumplir funciones básicas de autocuidado y de participación social. En este sentido, la rehabilitación, la ayuda social estatal, o la caridad privada buscan adaptar los cuerpos deficientes para que tengan una integración social. Así, se promueve una idea de cuerpo normal y de otro desviado de la norma (Yarza de los Ríos *et al.*, 2019).

La discapacidad es una realidad social e implica que la existencia cotidiana está dominada por una singularidad que no es homogénea; al contrario, los cuerpos y las mentes diversas y sus vivencias subjetivas se manifiestan en la heterogeneidad de las PcD. Sin embargo, la sociedad entiende la diferencia como inferioridad, la discrimina y desprecia, por lo cual las PcD son marginadas de espacios educativos, del trabajo y de los puestos de responsabilidad y autoridad (Ferreira, 2008). El concepto de discapacidad se construye socialmente y da cuenta de un fenómeno que resulta de estructuras sociales, modernas y coloniales, que no consideran las necesidades de personas diversas. Así, la discapacidad no es una característica objetiva aplicable a una persona, sino que es producto de una interpretación social de normalidad (Ferreira, 2008). La norma no expresa una condición humana, sino los ideales y los valores de un tipo de sociedad. Es la idea de normalidad la que pro-

duce un cuerpo “desviado” de ella, así como un tipo de cuerpo hegemónico y dominante (Davis, 2013). En la actualidad, la deficiencia también ha sido desnaturalizada pues representa un ideal que normaliza un tipo de cuerpo supuestamente representado en la mayoría de la población. Por eso, dentro de las teorías críticas de las discapacidades, el concepto de discapacidad y, la red de significantes asociados a este, son constantemente problematizados y desmontados (Ferrante, 2021).

Se propone que la discapacidad es una construcción social en tensión, la cual no ignora la materialidad de las circunstancias individuales, sino que enfatiza en los procesos sociales y políticos que la han construido como categoría y fenómeno. Este enfoque de las discapacidades, crítico y contextualizado, acepta las categorías de pensamiento como relacionales y polisémicas. En la definición de una discapacidad se expresan dinámicas y conceptos de exclusión/inclusión; modelos de sociedad, de Estado y de educación; valores predominantes; nociones de género, clase, cuerpo y persona (Campero *et al.*, 2019). En otras palabras, la discapacidad aborda tres aspectos de la vida humana: la condición de discapacidad es una dimensión personal y se refiere a la diversidad humana; en la situación de discapacidad de una persona, que es interrelacional, situacional y dinámica, se expresan las barreras sociales; la posición de la discapacidad es estructural, se refiere a representaciones, significados, valores, símbolos, prejuicios y estereotipos, producto de la construcción social de las discapacidades (Palacios, 2020, p. 38).

El modelo social de la discapacidad cuestiona las visiones médicas e individualistas que entienden la discapacidad como una deficiencia. Este modelo social es de origen anglosajón y surgió en la década de 1970. Mike Oliver, uno de los principales teóricos sobre el modelo social de la discapacidad, en un texto póstumo, evalúa lo que este modelo implicó para las PcD en el Reino Unido con respecto a su calidad de vida, asegurando que existió una mejora material y simbólica: las PcD reclamaron su lugar en la sociedad y rechazaron identidades basadas en la victimización; las condiciones materiales de las PcD también prosperaron, con cambios legales, aumento de beneficios, accesibilidad y promoción de una vida independiente. Sin embargo, esta realidad cambió en Inglaterra a

partir de 1997 con la consolidación del neoliberalismo y el desmantelamiento del Estado de bienestar y los servicios públicos. El debate político se enmarcó en retratar las ayudas económicas como un fraude y como generadoras de dependencia. Se promovió la idea de pasar de “la beneficencia al empleo” y a la disminución de transferencias monetarias. Así mismo, las nuevas políticas se basaron en una visión médica de la discapacidad (Oliver, 2019, p. 1030).

Mike Oliver, además, denuncia que los estudios críticos de la discapacidad extirparon un enfoque teórico radical de origen marxista, que proponía que las personas con discapacidad requerían una inclusión material, no solo cultural, basada en la eliminación de desigualdades estructurales. Las corrientes teóricas posmodernas de la discapacidad, por el contrario, propusieron conceptos como el capacitismo y la teoría crip<sup>4</sup>, dirigiendo las demandas hacia el ámbito simbólico y del reconocimiento. Los movimientos sociales de la década de 1970 fueron arrasados por el corporativismo y las grandes organizaciones de caridad; es decir, se pasó nuevamente de una lucha colectiva por los derechos de las personas

con discapacidad a una visión individualista que responsabiliza a cada persona de su éxito o fracaso. La academia no se opuso a las medidas gubernamentales de eliminar ayudas económicas para las PcD, con argumentos de reducción del gasto social. El movimiento social decayó, las protestas se silenciaron y la idea de la tragedia personal volvió a emerger. Hoy, la caridad dicta la agenda de las PcD, restándoles autonomía y autodeterminación. De ahí que el autor señale la importancia de la colaboración entre activismo y academia, para hacer frente a las políticas de austeridad que afectan a lo público, en general (Oliver, 2019, p. 1032).

El modelo social no niega los aspectos fisiológicos de la diversidad humana, sino que se enfoca en las limitaciones y los desafíos que impone el entorno en las PcD (Baglieri *et al.*, 2011). El modelo social de la discapacidad distingue la deficiencia de la discapacidad: la deficiencia se refiere a una limitación física, mientras que la discapacidad es la exclusión que genera la sociedad hacia estas personas, a quienes domina y oprime (Ferrante, 2014). En este artículo se propone la vigen-



- Un manifestante impide el paso de un tanque a la entrada de Tiananmen, Beijing (China), momentos previos a la "Masacre estudiantil de Tianamen", 1989 | Foto: CNN. Tomada de: Bbc.com

cia del modelo social desde una “segunda ola”. En la actualidad, este modelo ha sido apropiado en el Sur global y se ha propuesto una actualización de esta teoría que puede remediar vacíos conceptuales al incorporar un enfoque de derechos humanos, que también tome en cuenta las múltiples y heterogéneas vivencias de las personas en situación de discapacidad, atravesadas por distintos ejes de desigualdad (Palacios, 2020). Sin recurrir a explicaciones individualistas o médicas de la discapacidad, la segunda ola del modelo social sigue manteniendo la importancia de la lucha colectiva por el ejercicio de los derechos, la resistencia ante la discriminación, el enfoque interseccional, al tiempo que incorpora la diversidad de experiencias subjetivas de las PcD, sin abandonar un reclamo por la justicia social.

### Testimonios: educación, inclusión y pandemia<sup>5</sup>

Los datos sobre personas con discapacidad en Ecuador son contradictorios y pueden resultar confusos; en algunos casos no están disponibles o no han sido ac-

tualizados desde el año 2016. La falta de información centralizada y confiable constituye un problema, pues impide la elaboración de diagnósticos, así como la creación de políticas públicas. El último censo oficial<sup>6</sup> del año 2010 registra 816.516 PcD, aproximadamente el 6% de la población ecuatoriana (Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), 2010). El Conadis, en el año 2019 mostró que había 5.900 estudiantes con discapacidad matriculados en universidades y 1.400 inscritos en institutos tecnológicos<sup>7</sup>; solamente el 6% de PcD ha culminado estudios de educación superior<sup>8</sup> y el 0,5% ha terminado estudios de posgrado (Herdoíza, 2015, pp. 114-115). Esto demuestra que el porcentaje de estudiantes con discapacidad es extremadamente bajo por un conjunto de circunstancias que les impide acceder, continuar, permanecer y culminar los estudios.

El proyecto de investigación “*Nada para nosotros sin nosotros*. Inclusión social de las discapacidades en la educación superior”, resultó ganador del concurso de investigación Inédita, convocado en Ecuador por la Senescyt y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el 2018. La investigación



▪ Estudiantes en Beijing protestan contra la represión y corrupción del Gobierno. Beijing (China), 1989 | Tomada de: Wikipedia.org

tuvo un año de duración, inició en junio del 2021 por demoras presupuestarias y se llevó a cabo en el contexto de la pandemia. El objetivo es indagar en la teoría de las discapacidades para transformar y mejorar las prácticas de inclusión de PcD en las instituciones de educación superior. Se eligieron tres IES para realizar la investigación: Universidad Central del Ecuador (UCE), Instituto Tecnológico del Honorable Consejo Provincial de Pichincha (ITP) y la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E). Las razones para esta elección se basaron en criterios de diversidad: las tres representan distintas facetas de la educación superior (instituto tecnológico, universidad de pregrado y de posgrado), además, las tres contaban con prácticas innovadoras de inclusión de personas con discapacidad. Las tres instituciones reciben financiamiento público y dos de ellas obtienen fondos adicionales de la colegiatura que pagan los estudiantes (ITP y UASB-E). Como base, se realizó un análisis de las políticas específicas para generar inclusión a escala regional y nacional, junto con una revisión teórica sobre las discapacidades. En la UASB-E y en el ITP se realizaron, además, seis talleres de sensibilización sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la comunidad universitaria. Por último, se desarrollaron dos videos y un afiche para difundir dentro y fuera de las comunidades universitarias y así generar conciencia sobre las discapacidades y la necesidad de hacerlas visibles. El equipo de investigación lo conformaron María Isabel Betancourth, Karen Bombón, Jahayra Calderón, David Cañas, Teresa Donoso, José Lacaba, Lucas Miotti, Esteban Moya, Carolina Ordóñez, Yohana Pereyra, Gabriela Rosales y Alba Serrano. Durante todo el proyecto, Josué Castellanos llevó a cabo la interpretación en Lengua de Señas Ecuatoriana (LSE).

Para la investigación en la que se basa este artículo, conversamos con dieciocho mujeres y veintiún varones de las tres IES localizadas en Quito, en entrevistas y grupos focales, todos realizados de forma virtual debido a las restricciones impuestas por la pandemia. Los estudiantes son PcD provenientes de la ciudad de Quito y de otras provincias como Azuay, Cañar, Bolívar, Imbabura, El Oro, Tungurahua y Guayas. Los testimonios de los estudiantes muestran que la legislación ecuatoriana para promover y sostener la inclusión de las diversidades, específicamente de las discapacidades, es insuficiente sin un cambio cultural y social hacia la aceptación de la alteridad. La inves-

tigación fue participativa, incluyendo PcD dentro del equipo de investigadores y de entrevistados, para que sus testimonios sean reconocidos. Además, María Isabel Betancourth, persona ciega y activista por los derechos de las PcD, fue parte del equipo técnico que guió la investigación de forma permanente. Gabriela Rosales, de la Asociación Comunitaria de Sordos de Guayaquil, participó como consultora y asesoró el proceso investigativo y de presentación de resultados para incluir a personas sordas e hipoacúsicas. Jahayra Calderón y Esteban Moya, de la Asociación de Estudiantes con Discapacidad de la UCE, participaron como consultores y facilitadores de los procesos de sensibilización sobre las discapacidades. Se espera que esta investigación también sea emancipadora en el sentido de contribuir a la liberación de la opresión, explotación y discriminación de las PcD (cfr. Barton, 2005). Los primeros pasos en esta dirección se dirigen a las tareas de sensibilización realizadas en dos de las IES investigadas, las cuales deben ser respaldadas institucionalmente con accesibilidad y financiamiento adecuado para la implementación de becas y ajustes necesarios. Una iniciativa de más largo alcance sería trabajar en reestructurar la educación inicial y básica de las PcD para generar mayores y mejores experiencias educativas, lo cual requiere un cambio cultural con respecto a la diferencia y la alteridad, en el que toda la sociedad y el Estado tienen responsabilidad.

Las entrevistas se han agrupado de acuerdo con tres categorías principales de análisis: a) políticas educativas, b) inclusión y discapacidad y c) educación y pandemia. A continuación, se discuten algunos de estos hallazgos<sup>9</sup> para reflexionar acerca de cómo es posible alcanzar inclusión en la educación superior.

## Políticas educativas y personas con discapacidad

Los estudiantes narran su periplo por un circuito educativo diferenciado del común del resto de infantes, el cual se caracteriza por un tránsito entre escuelas especializadas y escuelas inclusivas en el sistema público de educación:

Cuando estudiaba y participaba en el colegio inclusivo, yo era el único estudiante nuevo. Éramos dos personas sordas y los demás eran oyentes. Había esa dificultad, pero mi mamá siempre nos apoyaba. Poco a poco, con mi ami-

go [sordo] íbamos conociéndonos; en lengua de señas nos comunicábamos entre los dos y mi mamá nos ayudaba para que podamos comunicarnos y nos podamos graduar (Byron).<sup>10</sup>

De niña estudié en una escuela inclusiva. La verdad, fue muy duro, muy difícil. Me quedaba atrás, en la última fila. No podía ver y me ponían audífonos. Yo no entendía lo que me decían. Cuando tenía 12 años tomamos la decisión de salir de la escuela [inclusiva] para ir a una de la comunidad sorda. Nos trasladamos a Ibarra a un colegio de lengua de señas. Para graduarme, tuve que volver a Quito, a un colegio para sordos. Me sentí mejor con mi identidad. (Ana)

En Quito yo estaba en un colegio público. En Santo Domingo fui a un colegio privado. El trato en un colegio privado fue un poco más diferenciado. Por lo general, los profesores dictaban sus clases y había muchas veces que yo no podía ver y copiar, pero ellos me daban material impreso o siempre me indicaban de qué parte del libro estaban trabajando o, en algunas ocasiones, me dejaban grabar las clases. En cambio, mientras estuve en un colegio público era muy difícil. Yo no podía grabar las clases, porque decían que eso era darme un trato preferencial como alumna. En el colegio privado, la opción de hacer educación física no era solamente repasar unos textos, sino que me dieron opciones de diferentes actividades. (Valentina)

Mientras estaba en la escuela y en el colegio, mucha gente no entendía qué significaba que yo no escuche con un oído, y más bien era una especie de tabú o algo malo que te estigmatizaba, que ya te etiquetaba como una persona, era super extraño. (Vanesa)

Yo estudié en una escuela para niños ciegos y sordos; tenía dos secciones. Estuve ahí durante tres años y luego fui transferida a una escuela regular. Con apoyo de un equipo de docentes de la escuela especial estudié ahí hasta noveno grado y luego fui a un colegio integrado para videntes y ciegos, donde procuran desarrollar una educación integral. (Berenice)

Las escuelas inclusivas se refieren a escuelas regulares, en las que no recibieron apoyo, no había adaptaciones, y no pudieron permanecer. Factores como el desconocimiento, la sobrecarga de trabajo de los docentes o la discriminación implican falta de inclusión por parte de la institución educativa, por lo cual las PcD deben volver a las escuelas especializadas

para continuar con su aprendizaje, pues las llamadas escuelas inclusivas actúan como instituciones expulsoras y las escuelas especializadas como receptoras de estudiantes con discapacidad. En el sector privado puede haber mayor asistencia para proveer las adaptaciones y los ajustes razonables, pero ello no siempre ocurre. Durante todo su trayecto educativo, los estudiantes afirman sentirse estigmatizados por docentes y compañeros de clase, y aquellos que logran graduarse como bachilleres lo hacen superando, entre ellos y sus familias, todos los obstáculos que despliegan la sociedad y sus instituciones.

Las universidades también adolecen de falencias en lo social y estructural. Asimismo, la accesibilidad es un problema crónico que la sociedad ecuatoriana tiene pendiente resolver: las ciudades del país son inaccesibles, la transportación no es adecuada y en ella las PcD sufren discriminación. Las personas entrevistadas sugieren que la accesibilidad en transporte y espacios públicos sea una prioridad, por lo cual demandan soluciones como bonos de transporte o subsidios directos por parte del Estado para tener movilidad segura. Además, se requeriría una transformación arquitectónica de todas las ciudades del Ecuador para eliminar obstáculos, implementar guías táctiles y sonoras, así como reemplazar las unidades de transporte con unas que permitan acceso a sillas de ruedas. También se denuncia la falta de accesibilidad en sus instalaciones universitarias, lo cual dista de ser un detalle de arquitectura, sino que deriva en la posibilidad de no poder estudiar:

El mayor desafío que hay para mí es el tema de la accesibilidad a lugares. Es muy difícil encontrar un lugar al que pueda acceder sin problema. Hay lugares sin rampas y otros que por poner rampa creen que son accesibles, pero no es así. (César)

Hay algunas tareas pendientes de toda la universidad ecuatoriana, por ejemplo, temas de accesibilidad para personas que tienen que trasladarse en sillas de ruedas. Es bastante complicado ver que en la mayoría de universidades no tienen accesibilidad. (Pablo)

Nosotros solo necesitamos accesibilidad para ser autónomos. Si un texto es accesible, no vamos a necesitar que el docente o alguien nos lo lea. Se tendría que garantizar el celular o el dispositivo de lectura, se tendrían que



- Estudiantes responden a la represión de las tropas chinas prendiendo fuego a los tanques. Beijing (China), 4 de junio de 1989 | Foto: CNN. Tomada de: Cnnespanol.cnn.com

garantizar los equipos para que el libro esté digitalizado y que se envíe con un tiempo adecuado para escucharlo en audio. La accesibilidad lo es todo, absolutamente transversal, desde que te levantas hasta que te acuestas. El diseño universal integra a todas las personas. (Miguel)

En el momento en que las PcD buscan ingresar a la educación superior, descubren que el examen no es accesible, a pesar de que la ley ecuatoriana lo exige. Los estudiantes acuden a las autoridades para obtener un examen adaptado y enfrentan escollos para conseguirlo. En este punto, muchos de ellos desisten de estudiar en una institución pública:

Los exámenes de bachiller pasé con un puntaje muy alto para entrar en la universidad. Yo quise estudiar informática pero en la universidad no había intérprete [en LSE]. Era duro y mi familia no tenía antes el presupuesto para pagarme la carrera que a mí me gustaba. (Byron)

Mi ingreso a la universidad fue en 2006, en una época cuando teníamos que acampar fuera de la universidad para conseguir un cupo. Parece que la gente se ha olvidado de eso. La fila la hizo mi hermana. Había un examen, llegué al aula a la cual estaba asignada y me dijeron que no sabían

qué hacer, que no sabían cómo tomarme el examen y me cerraron la puerta en la cara. Tuve que ir a buscar al decano. Era lunes, y el decano me dijo “venga el miércoles”. Si yo no me quedaba ese día ahí, ya no daba el examen y ya no ingresaba a la universidad. Entonces tuve que acudir a la Asociación de Estudiantes. Al final, una de las personas que trabajaba en el centro de cómputo me tomó el examen. Me leyó las preguntas y fue marcando las respuestas. Para las pruebas psicológicas me acompañó mi hermana y se encargó de llenar las hojas. Era un tiempo en el que no había el menor interés en ofrecer un trato digno. (Berenice)

Además, los estudiantes hablan de pedagogías sin adaptaciones y de plataformas digitales inaccesibles. En tal sentido, proveer material digitalizado en texto plano para que estudiantes con discapacidad visual puedan hacer uso de programas de lectura de pantalla, tampoco es una exigencia institucional. Incluso, información crítica sobre el coronavirus y las clases, o sobre resoluciones que afectan a la comunidad educativa, se envía en forma de imagen, inaccesible para estudiantes con discapacidad visual:

Cuando tienes lecturas hay que exigir que sean textos en PDF para que se puedan transformar en formato auditivo

para no desgastar tu vista porque ya suficiente con lo que tienes a diario en el trabajo y luego leer, terminas agotada con tu vista, dolores de cabeza, etc. (Vanessa)

La plataforma Zoom no es suficientemente accesible, no trabaja del todo bien con un lector de pantalla. Otra cosa: cuando envían comunicados de la universidad, lo hacen en un formato de imagen. No les interesa que haya alguien que no va a poder leer. Esas cosas son discriminatorias y excluyentes. (Berenice)

También señalan la necesidad de tener un acompañamiento psicológico para poder enfrentar los obstáculos sociales y no desistir en sus proyectos de culminar la universidad:

Lo correcto es que, una vez que se ingrese en el ámbito educativo, hagan un acompañamiento psicológico para ir entendiendo las dificultades que surgen. Que no sea la discapacidad la razón para suspender o cambiar de carrera. No hay todavía eso, estamos muy distantes. (Amanda)

Es común que las oficinas encargadas de cuidar los derechos de las PcD hayan pensado sus acciones de apoyo alrededor de una sola política, uniforme y homogénea, que se aplica a todos por igual, sin considerar que las discapacidades son infinitamente diversas y requieren ajustes adaptados para cada caso:

Nosotros hablamos de equiparación de condiciones y oportunidades. Tendría que haber un estudio técnico sobre las adaptaciones. No puede depender de la subjetividad [del profesor]. Tendría que haber un estudio que indique si realmente una persona necesita el doble de tiempo para el examen u otra adaptación. Con eso basta para igualar las condiciones y oportunidades. (Miguel)

En la educación superior a nivel nacional hay desconocimiento sobre las discapacidades y las adaptaciones. Hablo de adaptaciones reales, no de simulaciones. Por ejemplo, la ley dice claramente que deben hacer una adaptación adecuada a la discapacidad. Ahí llega un debate, si dar más tiempo para un examen o decir “síntese en la primera fila” es realmente una adaptación. (Marcos)

Los programas que las PcD eligen no coinciden con sus deseos, vocación o aptitudes, sino que se eligen por la empatía docente, la accesibilidad de los edificios donde se sitúan las facultades, o las adaptaciones

que los programas tienen para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Algunos estudiantes han pasado por varias IES, buscando que estas instituciones provean los ajustes razonables a los que tienen derecho. Si en los centros de estudio solo encuentran indiferencia ante sus necesidades, entonces desertan y buscan una nueva institución. Para los estudiantes con discapacidad auditiva, las universidades no proveen intérpretes de lengua de señas. La política de apoyo de estas IES es permitir el ingreso a las aulas de un intérprete, siempre y cuando los estudiantes los remuneren por su propia cuenta:

En el pasado participé en una universidad con personas oyentes. Fue muy difícil. Estuve tres años en [dos universidades privadas]. Yo era el único sordo. Me sentía un poco triste, me estresaba, me agobiaban algunas cosas, pero cuando ya ingresé en el ITP la cosa fue diferente: había intérpretes y nos hablaban en nuestro idioma. (Santiago)

Este no es el único ejemplo en el que las IES no cumplen con la legislación ecuatoriana y la normativa internacional. Destinar aulas en la planta baja de un edificio o garantizar el acceso a este a través de rampas, para estudiantes, profesores y empleados con movilidad reducida, no es una política que todas las IES implementen. En síntesis, los ajustes mínimos para que estudiantes con discapacidad puedan aprender a la par de sus compañeros, no son provistos por las IES, incluso cuando estos no implican ningún costo. Al contrario, las quejas, los reclamos y las exigencias de estudiantes con discapacidad, sea de forma individual o en un colectivo organizado, pueden recibirse con indiferencia, resistencia y rechazo:

Las medidas de acción afirmativa son todavía mal vistas; la sociedad se molesta cuando tú quieres ejercer tus derechos. (Amanda)

Recién cuando entré a mi pregrado, en calidad de estudiante de Leyes fui viendo cuáles son los derechos que poseen las personas con discapacidad. Entendí que cuando tienes una circunstancia que te sucede físicamente el Estado tiene la obligación de garantizar a este grupo vulnerable el que tenga un acceso equitativo al de otras personas. (Vanessa)

## Inclusión y discapacidades

Los testimonios de estudiantes provenientes de tres IES muestran que dentro de cada una de ellas, a pesar

de las dificultades que enfrentan, también hay ejemplos de buenas prácticas de inclusión. En la UASB-E existe un programa de tiflobiblioteca y tiflorrecursos, una infraestructura accesible para uso de silla de ruedas y pisos podotáctiles para usuarios de bastón blanco. Además, las PcD obtienen una beca de colegiatura, lo que significa que pagan por la matrícula, pero no por otros aranceles. Esta medida constituye un apoyo significativo pues es el único programa de posgrado del país con ese beneficio. En la UCE, aunque los estudiantes sufren por falta de accesibilidad, adaptaciones y ajustes razonables, existe un proyecto creado por un conjunto de docentes, denominado Aula Inclusiva<sup>11</sup>, que toma en cuenta distintos lenguajes y formas de aprendizaje, constituyéndose en espacios integrales donde se promueve el respeto hacia la diversidad. En esa misma universidad, el grupo de docentes responsables por el Aula Inclusiva se conformaron como comité para mediar entre estudiantes con discapacidad, docentes e institucionalidad y proveen las medidas mínimas que pueden garantizar la asistencia estudiantil y la culminación de sus estudios. Finalmente, en el ITP se han creado carreras exclusivas para estudiantes sordos, brindando asistencia y derechos, así como intérpretes permanentes en cada clase dictada. Además, han realizado experimentos controlados de integración en programas para estudiantes sordos y oyentes, lo que resulta en una inclusión consistente: los estudiantes oyentes aprenden el idioma de los no oyentes y viceversa, realizan trabajos colaborativos y ese espacio se convierte en una comunidad multilingüe y diversa.

Los estudiantes con discapacidad llegan a la educación superior luego de haber enfrentado toda una vida de exclusiones. Las familias muchas veces desconocen la discapacidad y cómo manejarla de la mejor manera para permitir un crecimiento autónomo:

Las personas [con discapacidad] se quedan con sus padres hasta que tienen 30 o 40 años. Nos vamos encerrando a expensas del criterio, ideas, e ideologías de nuestros familiares y del control absoluto, total, que nosotros aceptamos... porque lo necesitamos. Después nos acostumbramos por conformismo, por costumbre. Hay personas [con discapacidad] que viven a través de otras personas acatando el control y las normas de la familia. Para nosotros es terrible porque si ya –de por sí– no tienes autonomía física y, en vez de estimular independencia se fomenta el miedo a salir al espacio público, entonces, esa va a ser una persona que va a vivir condenada al encierro. (Miguel)

Cuando se es niño o joven se tiene la protección excesiva familiar, te permiten ir a cualquier lado solo con amigos y solamente en taxi. Yo podría decir “como siempre estoy acompañado, no necesito del bastón”, pero algún día puede que esté totalmente solo y tendré que ir a algún lado, por más corto que sea. Entonces, debo de ver la manera de ser lo más autónomo posible aunque no sea al 100%. (Eduardo)

No deja de llamar la atención que en familias oyentes con un hijo sordo nadie conozca la lengua de señas. También hay una tendencia, que proviene del modelo médico de la discapacidad, que quiere corregir la discapacidad auditiva con audífonos o implantes; además, los estudiantes han experimentado una oralización obligatoria que puede llegar a ser muy violenta. Para la comunidad sorda global, el idioma de señas es parte de su cultura, por lo cual condenan la oralización y el uso forzado de prótesis. Esta realidad no se presenta únicamente en Ecuador, sino incluso en países con derechos para PcD más efectivos:

Mi mamá a veces me obligaba a ponerme el audífono, pero yo soy sordo profundo, con eso no escucho. La comunidad sorda le explicó a mi mamá y, desde ahí en adelante, ella supo que no estaba bien que me obliguen a usar el audífono o el implante coclear. Yo he decidido quitármelo. (Santiago)

A mi familia se les dificulta un poco la lengua de señas. Están en otras actividades. Mi mamá sabe un poco de señas pero se olvida es porque está trabajando y está ocupada. (Byron)

Mi familia, mis hermanos, mi papá, mi mamá no saben lengua de señas. Solo me escriben. Mi hermano mayor sabe el abecedario LSE, entonces deletrea palabras; así y nos comunicamos. (Roberto)

La discapacidad es costosa, afirman las personas entrevistadas. Las PcD y sus familias son quienes deben financiar los ajustes razonables (como intérpretes), las prótesis, los dispositivos tecnológicos, los medicamentos, los exámenes y citas médicas, así como cualquier otra adaptación necesaria para desenvolverse en la vida cotidiana. Los entrevistados reclaman no solamente la ausencia de ayudas económicas, sino también la escasez de médicos especialistas, la excesiva burocracia para acceder al carné de discapacidad<sup>12</sup>



▪ Protestas de estudiantiles chilenos exigiendo reforma educativa. Santiago (Chile), 2011 | Foto: Felipe Trueba. Tomada de: Elpais.com

y los magros beneficios que este les otorga. Cursos básicos de Braille o de lengua de señas no son ofrecidos de forma continua y gratuita; en muchos casos los estudiantes deben pagar para cursarlos en centros locales o internacionales. Una vez más, quienes no tienen recursos económicos suficientes para enfrentar esta situación de discapacidad, se encuentran imposibilitados de participar socialmente:

*La verdadera inclusión es que, primero, nos vean como seres humanos. (Roberto)*

Por otro lado, se necesitan transformaciones de fondo que incluyan el modelo social de la discapacidad como centro de las políticas públicas. Para ello, las personas entrevistadas insisten en la necesidad de que se les acepte como seres humanos: quieren ser vistos, buscan que su cultura sea reconocida y que se pueda entablar un intercambio mutuo, digno y respetuoso entre todas las personas; es decir, la sociedad entera necesita formación permanente con respecto a las personas con discapacidad, sus derechos, nuestras obligaciones y los

valores que guían a una sociedad inclusiva y solidaria. Fomentar la convivencia entre personas diferentes es también una demanda de los entrevistados.

## Educación y pandemia

Las consecuencias sociales y económicas de la pandemia del coronavirus han repercutido de forma más aguda en las personas con discapacidad, pues los desastres y sus consecuencias perjudican, más y por mayor tiempo, a los grupos vulnerables. Las PcD han sufrido discriminación: desventajas estructurales históricas que les han arrebatado los recursos, herramientas y oportunidades para revertir la pobreza, el desempleo o la exclusión. En consecuencia, los estudiantes con discapacidad están siendo profundamente afectados por la situación ocasionada por el confinamiento a partir de la covid-19. Ecuador es uno de los países que peor han manejado la pandemia y que han profundizado políticas de austeridad y reducción del presupuesto público durante la peor crisis económica del siglo, con el agravante de que la situación precovid ya era precaria y había suscitado protestas sociales.

Los datos de matrícula en la UASB-E muestran un sensible incremento de estudiantes en el año 2020, época del confinamiento obligatorio. El número de estudiantes con discapacidad matriculados en el 2017 fue de 15, en el 2019, 20, y en el 2020 se incrementó a 52. En los últimos cinco años, la matrícula de estudiantes mujeres ha sido de 43, frente a un 75 de estudiantes varones. De estos, solamente uno pertenece al grupo afroecuatoriano, seis al grupo montubio<sup>13</sup>, diez se autoidentifican como indígenas y 98 son mestizos. De manera dominante, los estudiantes provienen de la ciudad de Quito, pero en el año 2020 se incrementó la participación de estudiantes de otras provincias, debido a que desde marzo del 2020 hasta junio del 2022 se dispuso la virtualidad en todos los programas de estudio. Estos números sugieren un interés marcado por realizar estudios de posgrado por parte de las PcD. La virtualidad, en este caso, en lugar de ser un obstáculo, representa una oportunidad para que estudiantes con movilidad reducida, o con recursos limitados para instalarse en otra ciudad para los estudios, o aquellos que enfrentan desempleo, puedan inscribirse en un programa que fortalezca su formación profesional (considerando que están exentos de pagar la colegiatura en esta institución).

En cuanto a la educación, la digitalización implicó un desafío para todas las personas entrevistadas, quienes denunciaron la inaccesibilidad de ciertas plataformas virtuales. La ausencia de intérpretes en reuniones, conferencias, simposios académicos y clases diarias, excluyó a un grupo de PcD de acceder al aprendizaje. Estudiantes con discapacidad visual, que deben recordar todo en su memoria, asisten a presentaciones con gráficos que no se explican de forma oral, o estudiantes que requerían repasar o revisar la información impartida no tuvieron las grabaciones de clases disponibles. La renuencia a que las clases sean grabadas también los enfrentaban con la presencialidad; para algunos estudiantes este pequeño detalle determina el éxito o fracaso en su educación.

Las PcD se vieron saturadas por el uso de pantallas y experimentaron un agotamiento físico e intelectual que les generó mayores problemas de salud física y mental. Si bien algunos argumentan que durante las clases virtuales, estar cerca de la pantalla les permitía ver con mayor claridad que en el aula, la gran mayoría de los estudiantes requieren mayor tiempo para leer documen-

tos, escribir o estudiar, lo que implica un doble esfuerzo que desgastó su salud, ya que los ritmos de trabajo se aceleraron e intensificaron. Nuevamente, los estudiantes con discapacidad reclamaron empatía de los docentes para comprender los nuevos impedimentos que la educación digital conllevó. Además, también exigen mayor capacitación docente con relación a la pedagogía para impartir en plataformas digitales, así como accesibilidad en las clases y en los materiales de lectura obligatoria:

*Cuando vino la pandemia me alegré, pues fue un alivio, porque las clases me daban netamente virtuales y yo podía ver de cerca en mi computador. Eso me ayudó bastante. Con todo lo malo que pudo haber traído la pandemia me trajo la posibilidad de estar bien en clases. Solo un docente se preocupó por preguntar cómo podía ayudarme. Me dijo: “si necesitas grabar la clase, graba”. (Leonardo)*

*Casi en la parte final de un trimestre tuve que estar hospitalizada durante un mes en un centro psiquiátrico. Tuve la suerte de que la clínica me permitió conectarme a clases, pero muchas clínicas no te permiten. Tenía el estrés de la crisis personal, además pensaba en que iba a perder la maestría porque no podía responder en un mes a todas las cosas que sucedieran. Pensé en abandonar la maestría porque tenía que velar por mi salud. La suerte fue que la clínica me ayudó, pero no la universidad. (Vanesa)*

Las PcD entrevistadas experimentaron un mayor temor a salir fuera de casa. Desenvolverse en un espacio público que no considera el diseño universal, requiere práctica constante, la cual se perdió durante las distintas etapas del confinamiento. El distanciamiento físico, exigido para disminuir la propagación del coronavirus, implica una dificultad mayor para personas que se comunican con el tacto y oído. El uso permanente y obligatorio de mascarillas imposibilita que personas con discapacidad auditiva puedan comprender las conversaciones más básicas. A estas vicisitudes se añade la inaccesibilidad de comunicaciones oficiales sobre el virus en formatos e idiomas que garanticen la comprensión:

*Considero que una buena inclusión sería que las personas puedan entender que no se les escucha bien, que puedan bajarse las mascarillas, o que tengan paciencia para la comunicación y que hablen más alto. Que puedan entender que hay personas como yo. Pero no entienden. No se trata de que te hablen como que si fueras un tonto. (Juan)*

## Perspectivas y conclusiones

Yo tengo un sueño: quiero que se aplique una verdadera inclusión. Que todos tengamos igualdad, que todos seamos humanos, sordos y oyentes. Todos tenemos los mismos derechos. Sueño que en el futuro, en las noticias también se divulgue lo que somos. La sociedad oyente no tiene conciencia de lo que somos las personas sordas. (Danna)

Por dos razones, la investigación que se presenta en este artículo rescata la frase “Nada para nosotros sin nosotros”, lema de los movimientos de PcD que impulsaron el modelo social. Primero, esta investigación establece como objetivo reflexionar sobre la justicia social, la equidad y el alcance de una ciudadanía plena, de individuos y organizaciones de PcD. En segundo lugar, busca una transformación social, porque expone la realidad de los estudiantes, docentes y administrativos en situación de discapacidad y, de esta manera, pretende sensibilizar a la comunidad universitaria, así como sugerir políticas públicas que promuevan una inclusión más amplia que se traduzca en participación política, redistribución y reconocimiento. En consecuencia, la investigación busca ser emancipadora y crítica.

Tal como se ha planteado en las páginas anteriores, la existencia de legislación y las convenciones internacionales es insuficiente para garantizar la inclusión, específicamente de las PcD. Los cambios sociales necesarios para motivar una aceptación de la alteridad y que se concrete en un sistema educativo para todos y todas, requiere programas, proyectos, campañas y políticas que quedan por desarrollarse en el Ecuador. La educación superior pública se debate actualmente entre la masificación y la reproducción de las desigualdades sociales. A estos desafíos se suma la paulatina y pertinaz desinversión que está amenazando la existencia de IES públicas, debido a su acuciante insostenibilidad financiera. En este contexto, la inclusión social de los estudiantes con discapacidad se torna más compleja y difícil de conseguir.

En la emblemática declaración de Córdoba se propone garantizar cobertura universal a la educación superior, reformulando procedimientos de acceso y promoviendo políticas de acción afirmativa basadas en género, etnia, clase y discapacidad, con el fin de ampliar la inclusión social (CRES, 2018). Además, hay un llamado a luchar por una cultura universitaria



▪ Estudiantes chilenos marchan exigiendo educación pública gratuita y de calidad. Santiago (Chile), 2012 | Foto: Sinfinesdelucro.org



▪ Pancartas en la fachada de la Universidad de Chile por la reforma educacional. Santiago (Chile), 2011 | Foto: Juan Pablo (0\_miradas\_0). Tomada de: Flickr.com

efectivamente inclusiva y libre de violencia racista, sexista, xenófoba, especista o capacitista. La democratización y la inclusión en la educación superior requieren también una universidad integrada, es decir, vinculada a las demandas y necesidades sociales de cada país y articulada con el resto de los sistemas universitarios de la región latinoamericana. Para ello, existe la necesidad de profundizar una relación constante entre universidad, sectores sociales y sistema educativo a escala local y regional (Del Valle *et al.*, 2016).

Una institución educativa inclusiva recibe a todos los estudiantes y respeta su singularidad. La inclusión es una responsabilidad del Estado y va más allá de la masificación educativa pues se compromete a garantizar el aprendizaje de toda la diversidad humana; implica ingresar al sistema educativo, permanecer en este y alcanzar un aprendizaje que signifique el ejercicio de una ciudadanía plena (García, 2019); e incorpora la otre-

dad y la alteridad, mientras que elimina las marcas de segregación (Sinisi, 2010). En ese sentido, promueve la igualdad de oportunidades, la superación de la pobreza y la reducción de la brecha cultural, social y económica (Diez *et al.*, 2015). Se trata de una inclusión educativa que deriva en una inclusión social.

François Dubet (2015) afirma que una política de la igualdad (o de las desigualdades lo más “justas” posible) exige la preexistencia de una solidaridad elemental anterior a la justicia misma. En este sentido, un amplio debate sobre la alteridad propiciaría un espacio para repensar la diferencia, la diversidad humana y las discapacidades. Asimismo, un cambio cultural sobre cómo se percibe y se interactúa con la otredad es un requisito para transformar las historias de explotación y opresión en solidaridad con las PcD. Si bien, las luchas por el reconocimiento son fundamentales, los testimonios muestran que aspectos materiales



▪ Manifestaciones en Chile por la reforma educacional, 2015 | Foto: Partido Humanista de Chile. Tomada de: Pressenza.com

básicos requieren acciones concretas y urgentes, no se trata de reducir la discusión a un problema tecnológico o de arquitectura, pero, en el ámbito universitario, estos aspectos deben considerarse para garantizar un acceso universal y una participación efectiva de los estudiantes.

Al complementar el enfoque de Tony Booth (citado en Tomé, 2019) con el de Agustina Palacios (2020), esta investigación muestra que para atender a la dimensión personal, social y estructural de la discapacidad, las políticas públicas (y su respectivo financiamiento) son un primer paso hacia una sociedad que acoja la

diversidad. En segundo lugar, se trata de actuar en la cultura, promoviendo un cambio de valores y de símbolos que acepten la otredad como un patrimonio de la vida social. Tercero, las prácticas en el aula y sus instituciones, incorporando todos los ajustes que apoyen la innovación y promuevan la solidaridad, nos llevan a edificar una sociedad más equitativa. Finalmente, la academia y el activismo podrían establecer alianzas que favorezcan la investigación-acción de las PcD con miras a su emancipación. Todos estos elementos fomentan la creación de políticas públicas por una inclusión social amplia que se traduzca en representación, reconocimiento e igualdad de condiciones.

## Notas

1. Se usa el término *personas en situación de discapacidad* (en adelante PcD) para indicar que la discapacidad no es un hecho biológico, sino que surge de la interacción mediada por obstáculos construidos socialmente.
2. De acuerdo con la CDPD, se definen ajustes razonables como modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, a fin de garantizar que las personas en situación de discapacidad puedan ejercer sus derechos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones.
3. En el Ecuador, el paradigma de la integración correspondería con las escuelas especializadas y el de la inclusión con las escuelas inclusivas.
4. Para un análisis de la discapacidad con enfoque de teorías crip y transhumanistas en el Ecuador, véase el artículo de Zerega *et al.* (2020). El texto hace una crítica al capitalismo tecnocientífico como productor de cuerpos discapacitados y vulnerables; apela a la reivindicación y resistencia de otras formas de devenir cuerpos.
5. Por cuestión de espacio no se han podido transcribir testimonios en mayor extensión. Para conocer más voces de las personas entrevistadas véase Ordóñez y Ordóñez (2022).
6. Estos datos son los más fiables a escala nacional, ya que son producto de una encuesta en todo el territorio, mientras que otras cifras existentes corresponden a proyecciones o al registro de PcD en la base de datos de Conadis.
7. Véase <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>.
8. La educación superior es posterior a la educación general básica y al bachillerato.
9. Si bien la investigación abarca los testimonios de docentes, funcionarios y estudiantes en la educación superior, para este artículo se toman en cuenta únicamente los datos provistos por los estudiantes.
10. Todos los nombres de los entrevistados son ficticios para respetar la confidencialidad.
11. Se integran PcD en cursos regulares en los cuales se coordina permanentemente con los docentes, la administración y los compañeros, a fin de atender todos los ajustes necesarios para garantizar un aprendizaje diverso. La coordinación la realizan docentes y estudiantes voluntarios. El resultado es un aula que incluye la diversidad humana y garantiza la permanencia y la culminación de los estudios de PcD. Este ejercicio funciona en clases poco numerosas y se muestra efectivo como proyecto piloto. La dificultad mayor es adaptarlo a escala de todas las clases de la universidad.
12. El carné de discapacidad es una certificación estatal para PcD, es el único documento que permite acceder a exenciones fiscales o beneficios de ley. Lo adjudicaba Conadis, pero en la actualidad lo hace el Ministerio de Salud. Los colectivos de PcD han cuestionado la dificultad para obtener el certificado (puede tomar de meses a años), han denunciado tráfico de influencias para obtenerlo de forma fraudulenta, y cuestionan severamente la idea de que la certificación la emita el Ministerio de Salud y que se adjudiquen porcentajes de discapacidad, lo que afianza la ideología del modelo médico de la discapacidad.
13. Pueblo de origen campesino que habita en las zonas rurales de la costa del Ecuador. Se dedica a la agricultura, la pesca y la doma de caballos.

## Referencias bibliográficas

1. BAGLIERI, S., Valle, J. W., Connor, D. J. y Gallagher, D. J. (2011). Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267-278.
2. BARTON, L. (2005). Emancipatory Research and Disabled People: Some Observations and Questions. *Educational Review*, 57(3), 317-327.
3. CABRERA, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139.
4. CAMPERO, M., García, C., Heredia, M. y Rusler, V. (2019) ¿Por qué la discapacidad desde la perspectiva de las humanidades? En *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades* (pp. 21-26). UBA.
5. CHIROLEU, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI. En *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 109-132). Clacso/IEC Conadu.
6. CONFERENCIA REGIONAL de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina.*
7. DAVIS, L. (2013). Introduction: Disability, Normality, Power. En *The Disability Studies Reader* (pp. 1-16). Taylor & Francis.
8. DEL VALLE, D., Suasnábar, C. y Montero, F. (2016). Perspectivas y debates en torno a la universidad como Derecho en la región". En *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 37-60). Clacso/IEC Conadu.

9. DIEZ, C., García, J., Montesinos, M. P., Pallma, S. y Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos inclusión y exclusión. *Boletín de Antropología y Educación*, 9, 33-39.
10. DUBET, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI.
11. FERRANTE, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones* 3(1), 31-55.
12. FERRANTE, C. (2021). Epílogo. En *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?* (pp. 317-324). Clacso.
13. FERREIRA, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124(1), 141-174.
14. GARCÍA, P. (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* (pp. 125-143). Universidad Nacional Tres de Febrero.
15. HERDOÍZA, M. (2015). *Construyendo igualdad en la educación superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Senescyt/ Unesco.
16. INSTITUTO INTERNACIONAL de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). (2020). *Covid y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Unesco-Iesalc.
17. INSTITUTO NACIONAL de Estadística y Censos (INEC). (2010). *Censo de población y vivienda*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas/>
18. OLIVER, M. (2019). Activism and the Academy: Losing the Ideological and Material Battles. *Disability & Society*, 34(7-8), 1028-1033.
19. ORDÓÑEZ, A. y Ordóñez, C. (2022). Mucho más que una rampa y una silla de ruedas: Testimonios de las discapacidades en la educación superior. En *Nada para nosotros sin nosotros. Discapacidades y educación superior. Un análisis crítico* (pp. 241-278). UASB.
20. ORGANIZACIÓN DE las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Crisis y currículo durante el covid-19: Mantenimiento de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto. Respuesta del ámbito educativo de la Unesco al covid-19*. Notas Temáticas del Sector Educación, nota temática # 4.2. Unesco.
21. PALACIOS, A. (2020). ¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(2), 12-42.
22. SINISI, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14.
23. SINISI, L. (2012). Políticas socioeducativas: de la integración a la inclusión escolar. ¿Cambio de paradigma? *Revista Espacios*, 49, 59-70.
24. TOMÉ, J. M. (2019). De la educación segregada a la educación inclusiva. En *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades* (pp. 81-115). UBA.
25. VILLA LEVER, L. (2019). La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 615-631.
26. YARZA DE LOS RÍOS, A., Angelino, A., Ferrante, M. A. y Míguez, M. (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* (pp. 21-44). Clacso/ UNAM.
27. ZEREGA, T., Román, C., y Bujanda, H. (2020). Devenir discapacitado: nuevos monstruos, cyborgs y desplazados en el capitalismo contemporáneo. *Nómadas*, (52), 149-166.