

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Derecho

Maestría de Investigación en Derechos Humanos

Mención en América Latina

El derecho a la educación superior de personas en situación de discapacidad sensorial

La experiencia de la Universidad UTE en el contexto de los debates latinoamericanos, basada en el contenido mínimo de la educación las 4A

Rosario Isabel Suárez Molina

Tutora: María Gardenia Chávez Núñez

Quito, 2023

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

| | | |
|---|---|---|
|  | Reconocimiento de créditos de la obra No comercial Sin obras derivadas |  |
|---|---|---|

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derechos de publicación de tesis

Yo, Rosario Isabel Suárez Molina, autora del trabajo intitulado “El derecho a la educación superior de personas en situación de discapacidad sensorial: La experiencia de la Universidad UTE en el contexto de los debates latinoamericanos, basada en el contenido mínimo de la educación las 4A”, mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster de Investigación en Derechos Humanos mención en América Latina, en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

14 de julio de 2023

Firma: _____

Resumen

Desde la década de los noventa en la Región hay un impulso en la cultura de la inclusión y un aumento en la matrícula de la universidad; sin que signifique un ingreso en igualdad de oportunidades por parte de los grupos más vulnerables como las personas en situación de discapacidad. La inclusión educativa de los citados sujetos de derecho en la universidad (grado) es relativamente nueva, la poca bibliografía referencial del tema coincide en los obstáculos como los exámenes de ingreso, falta capacitación docente y de intérpretes, entornos no inclusivos, no gratuidad, etc. En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo conocer el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad sensorial en la Universidad UTE. Además, se relaciona con el contexto de las políticas públicas de Argentina, Chile y Colombia, países que son referentes por sus avances respecto al tema. Para cumplir con este fin se siguió una metodología de investigación cualitativa que permite el conocimiento de la realidad con fuentes primarias y secundarias. El alcance de la investigación es exploratorio y descriptivo, entre los principales hallazgos constan que la Universidad UTE resalta por las ayudas personalizadas, adaptaciones curriculares acorde a la carrera escogida y la capacitación docente, también presenta límites como el sistema de becas que no aplica el principio de igualdad y no discriminación para hacer una diferenciación desde la diversidad.

Palabras clave: derechos humanos, derecho a la educación, discapacidad sensorial, principio de igualdad y no discriminación y educación inclusiva.

A Dios, fuente inagotable de energía.

A las personas en situación de discapacidad que luchan por ejercer sus derechos,
pese a las circunstancias adversas.

A mi padre, madre y hermana, por su ejemplo de perseverancia y apoyo
incondicional.

Agradecimientos

A las personas en situación de discapacidad sus familiares, y profesionales en el área de la educación superior que me compartieron generosamente sus experiencias educativas y conocimientos especializados; información que sustenta éste trabajo.

A la Universidad Andina Simón Bolívar por la oportunidad de enriquecerme de experiencias y conocimientos que ayudan en mi desarrollo personal y profesional.

A mi tutora Gardenia Chávez, por los ánimos, tiempo, y valiosos comentarios que han orientado el presente trabajo.

Tabla de contenidos

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 13 |
| Capítulo primero El derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad sensorial | 19 |
| 1. La discapacidad desde un enfoque social y los derechos humanos | 19 |
| 2. Educación y sus diversos discursos..... | 24 |
| 2.1. De la educación especial e integradora a la educación inclusiva, las 4A y el DUA | 24 |
| 2.2. Educación superior y el desarrollo económico y humano | 28 |
| 3. Educación como derecho humano..... | 30 |
| 3.1. Obligaciones de los Estados..... | 32 |
| 3.2. Principio de igualdad y no discriminación, acciones afirmativas, género y diversidades..... | 32 |
| Capítulo segundo La protección del derecho a la educación superior de personas en situación de discapacidad y principales referentes en América Latina: políticas públicas en Argentina, Chile y Colombia | 39 |
| 1. Marco normativo internacional y nacional | 39 |
| 2. Contexto de las personas en situación de discapacidad en América Latina | 47 |
| 3. Educación Superior y el covid-19..... | 52 |
| 4. Políticas públicas relevantes sobre la educación superior de las personas en situación de discapacidad en América Latina: Argentina, Chile y Colombia, con un enfoque de derechos humanos, de género, diversidades y las 4A | 53 |
| 4.1. Estudio de la asequibilidad | 56 |
| 4.2. Estudio de la accesibilidad | 57 |
| 4.3. Estudio de la aceptabilidad | 63 |
| 4.4. Estudio de la adaptabilidad | 63 |
| Capítulo tercero Ejercicio del derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad sensorial: experiencia de la Universidad UTE, contexto ecuatoriano .. | 67 |

| | |
|---|-----|
| 1. Contexto de las personas en situación de discapacidad en Ecuador | 67 |
| 2. Políticas nacionales | 73 |
| 3. Estudio del ejercicio de la educación superior de las personas en situación de discapacidad sensorial en la Universidad UTE..... | 76 |
| 3.1. Estudio de asequibilidad | 76 |
| 3.2. Estudio de la accesibilidad | 80 |
| 3.3. Estudio de la aceptabilidad | 86 |
| 3.4. Estudio de la adaptabilidad | 87 |
| 4. Propuesta para garantizar una educación superior inclusiva | 95 |
| Conclusiones | 99 |
| Bibliografía | 107 |
| Anexos | 125 |
| Anexo 1: Aplicación de entrevistas | 125 |
| 1.1. Guía de las entrevistas | 125 |
| 1.2. Lista de personas entrevistadas | 127 |
| 1.3. Consentimientos informados | 127 |
| 1.4. Síntesis de entrevistas | 129 |
| Anexo 2: Las 4A en los Instrumentos Internacionales de derechos humanos | 131 |
| Anexo 3: Información del CONADIS y de la SENESCYT: | 132 |
| Anexo 4: Petición de información a la SENESCYT | 134 |
| Anexo 5: Respuesta SENESCYT | 135 |
| Anexo 6: Petición de información a la Universidad UTE | 147 |

Introducción

En América Latina y el Caribe son escasas las estadísticas relativas a la educación superior de las personas en situación de discapacidad sensorial, eso implica la carencia de los índices comparativos con la población sin discapacidad, y las causas que conllevan a no alcanzar la culminación.¹ El Ecuador no es la excepción, las instituciones competentes no han actualizado la información sobre la realidad de las personas en situación de discapacidad sensorial en el acceso, continuación y finalización en la universidad que favorezcan a la toma de decisiones; visto de otra manera, se ha sobrestimado la problemática que es la exclusión y la discriminación de este grupo vulnerable en la educación superior.

En efecto, la Misión Manuela Espejo marcó un hito y ejemplo a escala nacional e internacional con programas impulsados por la Vicepresidencia de la República del Ecuador (2007) a favor de la población en situación de discapacidad. Los esfuerzos (2010) permitieron tener información relacionada con la educación, se determinó que: el 18 % de las personas en situación de discapacidad no tuvieron instrucción educativa (analfabetismo), mientras el 54 % alcanzó la primaria, asimismo el 19 % accedieron al nivel secundario o bachillerato; y solo el 8 % finalizó la universidad (grado).² Esta información no contrasta sustancialmente con la investigación realizada por Rodríguez en 2004, que concluyó que solo el 1,8 % de la población con discapacidad accedió a la universidad, a pesar de que evidencia un aumento en la educación universitaria, pero sigue siendo baja.³

Cabe considerar que, el fin principal de la educación es el desarrollo de la personalidad en el sentido de la dignidad que permite consecuentemente el ejercicio de otros derechos,⁴ superando así desigualdades sociales. Entonces, la educación busca

¹ Camilla Crosso, “El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva”, *Red CDPD - Red Iberoamericana de expertos en la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad*, 26 de agosto de 2014, 80, <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>.

² Ecuador CONADIS, “Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017” (Quito: CONADIS, 2013), 58.

³ Nelson Rodríguez, “Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador”, *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean*, octubre de 2004, 15, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140488>.

⁴ ONU Asamblea General, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 16 de diciembre de 1966, A/RES/2200 A (XXI), art. 13.

transformar vidas fortaleciendo habilidades y capacidades y es una apuesta para la construcción de sociedades más equitativas, participativas y libres en cumplimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales.⁵ Desde los años noventa se viene promoviendo una educación de calidad en igualdad de condiciones desde la inclusión;⁶ en miras a que se cumpla el derecho a la educación de todas las personas, especialmente de los grupos en desventaja.

El presente estudio se centra en conocer el ejercicio del derecho a la educación hacia las personas en situación de discapacidad-sensorial. Se tomó como referencia la Universidad UTE, en razón de que esta institución participó en el concurso de las Buenas Prácticas en Educación Inclusiva, donde fue un referente y ejemplo para otras instituciones de educación superior.⁷ Además, en 2020 fue reconocida por la SENESCYT por las políticas institucionales integrales de igualdad para población en situación de discapacidad.⁸ En 2019 el Consejo Nacional de Discapacidades resaltó a la citada universidad en la Guía de Buenas Prácticas en el Ámbito de la Discapacidad para la Educación Superior, por sus ayudas personalizadas.⁹

En concordancia con la mención de la maestría, es importante ubicar el contexto latinoamericano respecto del tema, de la revisión bibliográfica efectuada, se ubica que los países que presentan mayores avances del tema son Argentina, Chile y Colombia. Argentina destaca por garantizar la accesibilidad universal, gratuita y sin procesos de selección, a nivel Regional presenta la menor brecha de participación de las personas de quintiles altos y bajos en la universidad.¹⁰ Chile destaca por las leyes 21091 y 20422 de educación superior y sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, que promovieron políticas, estrategias, procesos y programas

⁵ ONU Asamblea General, *La Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948, A/RES/217(III), art. 26.

⁶ Eliseo Guajardo Ramos, “La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, n° 1 (2017): 19.

⁷ Ecuador Vicepresidencia, SENESCYT, Ministerio de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos, “Buenas Prácticas en Educación Inclusiva” (Quito: Vicepresidencia, 2012), 40.

⁸ Ecuador Universidad Tecnológica Equinoccial, “SENESCYT reconoce a nivel país las políticas de Inclusión de la UTE 2017”, Oficial, accedido 1 de febrero de 2020, <https://www.findglocal.com/EC/Ibarra/569282296539765/UTE-Educaci%C3%B3n-a-Distancia-Ibarra>.

⁹ Ecuador CONADIS, “Guía de buenas prácticas en el ámbito de la discapacidad para la educación superior”, 39, 40, 54, accedido 1 de mayo de 2022, <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/06/GUIA-DE-BUENAS-PRACTICAS-EN-EL-AMBITO-DE-LA-DISCAPACIDADPARA-LA-EDUCACION-SUPERIOR.pdf>.

¹⁰ Ana García de Fanelli, “Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación”, *Páginas de Educación* 7, n° 2 (2014): 135.

inclusivos.¹¹ Colombia destaca por el trabajo con universidades, revisión de procesos inclusivos desde la educación básica para llegar a buenas prácticas en la educación superior.¹²

Con el citado contexto esta investigación pretende contestar la interrogante. ¿Cómo se aplican las políticas de educación superior hacia las personas en situación de discapacidad sensorial (visual-auditiva), en la Universidad UTE en relación con el contexto latinoamericano en particular de las políticas en los países de Argentina, Chile y Colombia, en base al contenido mínimo de la educación las 4A?

En este sentido la educación como parte de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) puede ser analizada desde la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad conocidas como las 4A propuestas por Katarina Tomasevski, que adicional han servido como indicadores cuantitativos y cualitativos del avance del derecho a la educación.¹³ A demás, se considera el análisis del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como una metodología de educación inclusiva que se basa en el diseño universal curricular, e incorpora los avances tecnológicos en la educación.¹⁴

Para cumplir con el fin propuesto se siguió una metodología de investigación cualitativa que permite el conocimiento más profundo y flexible de la compleja realidad social, con la utilización de fuentes primarias y secundarias. El análisis documental para la base teórica con conceptos nucleares como: discapacidad, discapacidad sensorial, educación, inclusión, derechos humanos, principio de igualdad y no discriminación, las 4A y el DUA. Además, la revisión documental de los instrumentos internacionales de derechos humanos, normativa interna y políticas públicas de Argentina, Chile y Colombia pertinentes al tema; para ubicar altos estándares de protección.

También se utilizó la entrevista, que está ligada a un contexto determinado, es una conversación con objetivos previamente determinados y los protagonistas aportan desde

¹¹ Myriam Stella Fajardo, “La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos”, *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 11, n° 1 (2017): 177.

¹² Luz Dary Rodríguez, “De la letra a los escenarios. Un recorrido por las prácticas inclusivas de la educación superior inclusiva para poblaciones con discapacidad”, *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* 2, n° 2 (2015): 255.

¹³ María Mercedes Ruiz Muñoz, “El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas”, *Sinéctica*, n° 43 (2014): 4, 5.

¹⁴ Carmen Pastor, José Sánchez, y Ainara Zubillaga, “Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo”, *Academia Accelerating the world's research*, 2014, 5, 9., https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.

sus conocimientos y experiencias.¹⁵ Al respecto, Taylor y Bogdan han indicado tres fases que se pueden seguir: fase de descubrimiento que identifica los aspectos relevantes del tema, la fase de codificación, que clasifica las categorías, y la fase de relativización de los datos, que consiste en la interpretación de la información acorde el contexto.¹⁶

En el presente trabajo las unidades de análisis de las entrevistas son las 4A y el DUA, que permitirá conocer los avances u obstáculos que en la práctica se presenten en el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad sensorial. No obstante, es un referente para mantener una conversación entre iguales, una entrevista abierta y no estructurada; que no busca imponer una postura o consenso.

Acorde las características citadas y con el objetivo de obtener información basada en las experiencias, se aplicó una entrevista semiestructurada en la cual las preguntas son abiertas, una guía con la posibilidad de plantear nuevos cuestionamientos y/o profundizar en un tema.¹⁷ Visto de esta forma, las personas entrevistadas pueden expresarse con sus propias palabras, sin seguir un formulario cerrado, así también cualquiera de las partes puede expandir un tema; propiciándose un aprendizaje mutuo.

Sobre la selección de informantes, se usó un muestreo no probabilístico que inició con una técnica por intencionalidad, es decir por aquellos participantes que conocen y forman parte de la educación superior y de la Universidad UTE como los funcionarios públicos, Trabajadora Social de la Universidad Central del Ecuador (UCE), trabajador de la Universidad UTE, y las personas estudiantes en situación de discapacidad sensorial. Posterior mediante la técnica “bola de nieve” que encadena contactos sucesivamente, se contactó a los familiares de las personas estudiantes. En este sentido, la finalidad de la selección fue contar con los criterios profesionales, así como también de quienes son sujetos de derecho de la educación superior. (Ver anexo1)

Por efectos de confidencialidad, a los participantes se les dio a conocer las preguntas, información del tema de investigación y el consentimiento informado. Es decir que, se cumplió con la preparación de la guía, el contacto con las personas a entrevistar

¹⁵ Patricia Schettini y Inés Cortazzo, *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, Libros de cátedra (La Plata: Editorial de la Universidad de la Plata, 2016), 19.

¹⁶ Ana Cecilia Salgado Lévano, “Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos”, *Liberabit* 13, n° 13 (2007): 74.

¹⁷ Teresa Blasco Hernández y Laura Otero García, “Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I)”, *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, n° 33 (2008): 3.

(información y consentimientos), el desarrollo del diálogo (entrevista en sí) y cierre (conclusiones y agradecimientos).¹⁸ Concluidas las entrevistas se sintetizó y analizó la información recabada, esquematizando por las categorías de análisis e integrándoles en conjunto sin perder las ideas de las exposiciones.¹⁹ (Ver anexo1)

El presente trabajo investigativo se expone en tres capítulos, acorde a los objetivos propuestos primero desarrollar el marco conceptual para la educación superior, de personas en situación de discapacidad sensorial, desde una perspectiva de inclusión, igualdad y no discriminación. Segundo exponer el marco normativo del tema y caracterizar las políticas públicas de Argentina, Chile y Colombia desde las perspectivas de derechos humanos, género, diversidades, las 4A y el DUA. Finalmente, está el estudio del caso de la Universidad UTE y una alternativa de solución.

¹⁸ Laura Díaz-Bravo et al., “La entrevista, recurso flexible y dinámico”, *Investigación en educación médica* 2, n° 7 (2013): 166.

¹⁹ Genoveva Echeverría, “Apuntes docentes de metodología de investigación: Análisis cualitativo por categorías”, *Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología*, 8, 10, accedido 1 de junio de 2022, https://d1wqtxs1xzle7.cloudfront.net/35683961/ANALISISCUALITATIVO_G_ECHEVERRIA_1-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1655313344&Signature=cqgZtxOHKCDZNmA XprhBhjZ-ViZAeyWutmpRcaqJJ5fpdWb-QWBqBlm51-zADrLD8oRpgNcm1DzB-4sEPLZ6RaIA5UO-ogw7kNobMoo1H~RXZT7S7z91F~5b1dfhNnWLXb2-EPChRZiYRiLOb6jZWNWq6JmXac5Ft9HXszBW-m3Y1112n7KJIZI0E~NNEHR4MEZxBLA xOT20ynW1izk7Q2tMJVItvXJ69VQ8rgkbX83L3D80-SSg-vy31xm8KKFsvtE-Uq0bj0TQi6xVvjZT0KluaR5cr74379UuO6zYzhERAyEzH6qx0g8wEGkozRRsB-xq1jL8MMN5IhcytFpBvg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.

Capítulo primero

El derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad sensorial

Cabe considerar que, la vulneración al que están expuestas las personas en situación de discapacidad, especialmente la discriminación y exclusión son en varios ámbitos. Sin embargo, el estudio de este trabajo se centró en el acceso, continuación y finalización de la educación superior, para lo cual en este capítulo se abordan concepciones nucleares como, la discapacidad, inclusión, y educación con sus diversos discursos.

Así también el derecho humano de la educación que conlleva a conocer sobre, las obligaciones de los Estados, varios principios primordialmente el principio de igualdad y no discriminación y las acciones afirmativas. Adicional, se consideró categorías como género y diversidades que permitan un análisis de las relaciones abusivas de poder que constituyen las desigualdades

1. La discapacidad desde un enfoque social y los derechos humanos

El concepto discapacidad tuvo una evolución histórica referente a los derechos humanos, donde las creencias religiosas y los avances de la ciencia han enriquecido el contenido teórico e investigativo. En los últimos años, con la lucha social se ha logrado el reconocimiento a las personas en situación de discapacidad como sujetos de derecho y obligaciones a escala internacional, nacional y local.

Según Agustina Palacios, existen tres modelos para el tratamiento de la discapacidad. El primer modelo, denominado prescindencia que se presentó en la antigüedad y refería a la discapacidad como un pecado, aceptando prácticas eugenésicas. Pero en la edad media, las personas con algún tipo de discapacidad eran consideradas como objetos de caridad, compasión, temor y rechazo. A partir del siglo XX emerge un segundo modelo, el médico o rehabilitador con el objeto de rehabilitar a las personas

heridas de la primera guerra mundial, aquí la discapacidad fue vista como una insuficiencia que tuvo que ser curada, física, psíquica o sensorialmente.²⁰

Mientras el tercer modelo, se enmarcaba en lo social e íntimamente está relacionado con los derechos humanos, que busca la consolidación del respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal.²¹ Este modelo surgió a finales de los años sesenta con la presencia de los movimientos sociales en Estados Unidos y Reino Unido. En Estados Unidos, el movimiento vida independiente luchó contra la desmedicalización de los cuerpos y dieron sentido a la independencia, redefiniéndola como el control que una persona tiene sobre su propia vida, no por hacer actividades sin ayuda, sino por la calidad de vida que podían alcanzar con asistencia.²²

Mientras, que en Reino Unido se afianzó el sentido de los derechos humanos, es el Estado el garante de satisfacer las necesidades que exigen las personas con diversidades funcionales. Aquí la Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) definió a la deficiencia como la “pérdida de todo o parte de un miembro, o tener un miembro, órgano y mecanismo del cuerpo defectuoso; además, la discapacidad es la desventaja y restricción para la realización de una actividad”.²³

Posteriormente, dentro del movimiento de vida independiente, el modelo social se fue fortaleciendo con otros conceptos como “El diseño universal, la diversidad funcional y la autonomía personal”.²⁴ El Diseño Universal (DU) es una categoría que surgió de la arquitectura que promueve los entornos inclusivos para satisfacer “el acceso, comunicación y uso” de todas las personas, evitando en lo posible posteriores adecuaciones.²⁵ El DU adaptado en el modelo social de la discapacidad tiende a la integración sin discriminación y normalizada, desenfoca las adaptaciones para la discapacidad física.²⁶

²⁰ Agustina Palacios y Francisco Bariffi, *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, (Madrid: Cinca, 2007), 14–21.

²¹ *Ibíd.*, 19.

²² Agustina Palacios, *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Madrid: Cinca, 2008), 103–234.

²³ *Ibíd.*, 299.

²⁴ Rafael Conde Melguizo, “Evolución del concepto de discapacidad en la sociedad contemporánea: de cuerpos enfermos a sociedades excluyentes”, *Praxis sociológica*, n° 18 (2014): 155–75.

²⁵ Pastor, Sánchez, y Zubillaga, “DUA”, 5.

²⁶ Fernando Alonso, “Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal”, *Trans. Revista de traductología*, n° 11 (2007): 17.

Desde una perspectiva epistemológica sobre la discapacidad, se definió a la diversidad funcional como “una calificación que no se inscribe en una carencia sino que lo que señala es un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad diferente a lo que se considera usual; y además asume que esa funcionalidad diversa implicaba discriminación [...]”.²⁷ Es decir, es una concepción que gira en torno a la funcionalidad de la persona en relación a los límites que encuentre en la sociedad; premisas que fortalecieron el modelo social, completando con el diseño universal y la exigencia de la reivindicación de los derechos.

Visto de esta forma para Palacios, los principios “diseño para todos y la accesibilidad universal cobran una importancia fundamental como medio de prevención de situaciones de discapacidad”.²⁸ Es decir que, las normas jurídicas, las políticas públicas y cualquier acción para garantizar la igualdad de oportunidades deben observar los citados principios.

Lo que se desea subrayar es que, el modelo social va más allá de la diversidad funcional y centra las limitaciones en la misma sociedad; es así, que la rehabilitación no es sobre la persona como se aplicaba en el modelo médico sino sobre la sociedad. En este sentido se basa en la dignidad de la persona y reivindica su postura desde los derechos humanos, Palacios de manera textual indica:

[e]l modelo social se encuentra muy relacionado con la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Se centra en la dignidad intrínseca del ser humano, y de manera accesoria –y solo en el caso de ser necesario- en las características médicas de la persona. Sitúa al individuo en el centro de todas las decisiones que le afecten, y sitúa el centro del problema fuera de la persona –en la sociedad.²⁹

Nótese que no se ha llegado a conceptualizar a la discapacidad desde los presupuestos que plateaba la UPIAS que consideraba la deficiencia y no la dignidad de la persona en situación de discapacidad; aún en el modelo social por excepción reconoce las características físicas acercándose a un modelo biopsicosocial. El último modelo citado, es un estudio que integra al ser humano por las características físicas, psicológicas y sociales, áreas que en conjunto deben superar la “deficiencia, trastorno o enfermedad”;³⁰

²⁷ Susana Rodríguez Díaz y Miguel AV Ferreira, “Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización”, *Revista internacional de sociología* 68, n° 2 (2010): 294.

²⁸ Palacios, *El modelo social de discapacidad*, 124.

²⁹ Palacios y Bariffi, *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*, 23.

³⁰ José Hoover Vanegas García y Lida Maritza Gil Obando, “La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial”, *Hacia la Promoción de la Salud* 12, n° 1 (2007): 58.

contrario a lo que puede parecer un avance, hay una inclinación a lo médico al buscar la rehabilitación de la persona.

De lo citado se puede concluir, que no existe una acepción única de la discapacidad varios modelos coexisten, posicionando para el desarrollo de esta investigación el modelo social de la discapacidad, modelo desde el cual se sigue luchando por la autonomía, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad.³¹ El modelo social permite articular la discapacidad con los principios de los derechos humanos, reconociendo a las personas en situación de discapacidad como sujetos de derecho, capaces de exigir la reivindicación de sus derechos, con la adopción de las medidas que fueren necesarias para superar las barreras sociales.

La discapacidad por sus características físicas comprende varios tipos: físicas, cognitivas, intelectuales, psiquiátricas y sensoriales. Este estudio se limita a la discapacidad sensorial visual-auditiva en el ámbito educativo, comúnmente utilizada para referirse a las personas con algún límite total o parcial en los sentidos de la vista u oído.³²

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la discapacidad visual como la deficiencia visual, la clasifica en dos grupos: visión cercana y visión distante. El primer grupo comprende la pérdida leve, moderada, grave y total conocida como ceguera; el segundo grupo solo la agudeza visual que mejora con lentes o gafas.³³

El estudiantado con discapacidad visual presenta más dificultades en la comprensión de términos abstractos como los colores y orientación espacial, cuya consecuencia es la baja o nula participación en el centro escolar.³⁴ En suma, el no contar con material accesible contribuye a la discriminación encubierta y exclusión de la población con alguna afectación visual.

Por otra parte, la discapacidad auditiva puede ser congénita o adquirida, que se manifiesta como una sordera prelocutiva sin el desarrollo del lenguaje oral o sordera

³¹ Mónica Isabel Hernández Ríos, “El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos”, *Revista CES Derecho* 6, n° 2 (2015): 46–59.

³² Martalucía Tamayo, “La discapacidad sensorial desde la perspectiva de un genetista”, *Medicina* 31, n° 4 (2009): 240.

³³ Organización Mundial de la Salud, “Ceguera y discapacidad visual”, *OMS*, 26 de febrero de 2021, párr. 3, 4, <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>.

³⁴ Diego Jesús Luque Parra y María Jesús Luque Rojas, “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora”, *Summa psicológica UST* 10, n° 2 (2013): 24.

poslocutiva posterior del aprendizaje.³⁵ En el último caso, se exterioriza con la pérdida de escucha que puede llegar o no a la sordera y desarrollar la destreza de lectura de labios.³⁶ Por consiguiente, la persona en situación de discapacidad sensorial auditiva, dependiendo del grado de manifestación de la condición, se comunica por medio visual, de lectura de labios, por un canal “gesto-visual-espacial (lenguaje de señas)”³⁷ o pueden utilizar audífonos, implantes u otros avances tecnológicos.³⁸

El estudiantado en situación de discapacidad auditiva tiene dificultad con el lenguaje oral y escrito, según los casos se requiere de intérpretes y que se trabaja con ayudas técnicas y terapéuticas acorde al nivel de afectación, que no es contradictorio con su lengua natural visual gestual y el lenguaje de señas.³⁹ En suma, similar que el estudiantado en situación de discapacidad visual, sino cuentan con las ayudas técnicas o humanas (intérpretes) en el ámbito educativo pueden ser discriminadas.

En cuanto, al reconocimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad es constante, transformándose según las exigencias sociales, políticas y económicas. Es así que, se adopta para esta investigación la fundamentación histórica relativista de los derechos humanos, que aleja la fundamentación de lo absoluto y lo natural, Bobbio al respecto afirma que “Lo que parece fundamental en una época histórica o en una civilización determinada no es fundamental en otras épocas o culturas”.⁴⁰

Para la fundamentación histórico relativista los derechos humanos son una construcción histórica social, como se fundamentó el modelo social de la discapacidad resultado de las luchas sociales de Estados Unidos y Reino Unido; que pese, a la disimilitud de las exigencias, valieron de base para alcanzar un consenso en los principios de un nuevo modelo de estudio de la discapacidad.

³⁵ Jorge Carrascosa García, “La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención”, *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad* 1, n° 1 (2015): 104.

³⁶ *Ibíd.*, 107, 108.

³⁷ Franco Ronchetti, “Reconocimiento de gestos dinámicos y su aplicación al lenguaje de señas”, en *XX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación* (Ciudad de Corrientes: RedUNCI - UNNE, 2018), 1297.

³⁸ OMS Organización Mundial de la Salud, “Sordera y pérdida de la audición”, *OMS*, 2 de marzo de 2021, sec. 2, 4., <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>.

³⁹ Miguel Ángel Salazar Durango, “Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana”, *Ratio Juris UNAULA* 13, n° 26 (2018): 198.

⁴⁰ Eusebio Fernández García, “Los derechos humanos y la historia”, *Academia Accelerating the world's research*, 2004, 225, https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8782/derechos_fernandez_2004.pdf.

Al respecto, Pérez Luño indica que la fundamentación de los derechos humanos es la “satisfacción de las necesidades” que emergen de la relación de lo social e histórico con la experiencia humana, cuyo consenso da como resultado principios axiológicos materiales.⁴¹ El autor define al concepto de derechos humanos como, “conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a escala nacional o internacional”.⁴²

La fundamentación histórica es válida ya que, conjuga las fundamentaciones iusnaturalista y iuspositivista, asimismo contiene los principios bases de toda fundamentación, y reconoce que los derechos no son declaraciones inmutables ni eternas.⁴³ Sin embargo, para Bobbio, el problema no es fundamentar los derechos humanos sino protegerlos, afirma “ya no es un problema filosófico sino un problema jurídico e incluso político”.⁴⁴

2. Educación y sus diversos discursos

2.1. De la educación especial e integradora a la educación inclusiva, las 4A y el DUA

El progreso histórico de los modelos educativos para las personas en situación de discapacidad, ha atravesado por varios momentos marcados por la exclusión y la discriminación. Con un enfoque de derechos humanos y el perfeccionamiento se ha llegado a un modelo de educación inclusiva, que responde al respeto por la diferencia y la igualdad de oportunidades.

La educación especial se presentó a inicios del siglo XX como un modelo que atendía a la población en situación de discapacidad y aquellas que se les detectaba tempranamente cualquier dificultad de aprendizaje.⁴⁵ Aquí, se utilizaba un lenguaje

⁴¹ Antonio Enrique Pérez Luño, “La fundamentación de los derechos humanos”, *Revista de estudios políticos*, nº 35 (1983): 68.

⁴² Antonio Pérez Luño, *Derechos humanos, estado de derecho y constitución* (Madrid: Tecnos, 1999), 28.

⁴³ Marlasca López Antonio, “Fundamentación filosófica de los derechos humanos (Una perspectiva actual. En el 50 aniversario de la proclamación de los derechos humanos por parte de la ONU; 1948-1998)”, *Revista Filosófica Universal Costa Rica*, XXXVI (90), 1998, 571.

⁴⁴ *Ibíd.*, 562.

⁴⁵ Erika González García, “Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva” (conferencia en el XV Coloquio de Historia de la Educación: Universidad Pública de Navarra, 2009), 431, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962665.pdf>.

despectivo como trastorno o déficit y se agrupaba a las citadas personas en un sistema diferente al regular, generando intolerancia y discriminación.⁴⁶ A pesar, de las limitaciones que presentaba la educación especial, para aquella época fue considerada un progreso al visibilizar la necesidad de educar a las personas en situación de discapacidad.

Posterior, el modelo de la educación integradora surge años más tarde a mediados del siglo XX, con el afán de superar las vulneraciones que se estaban generando.⁴⁷ Aquí destaca el informe de Mary Warnock que introduce la terminología Necesidades Educativas Especiales (NEE) sin explicarla, interpretándose que no es exclusivo para la discapacidad, adicional algo positivo que no incluye términos de trastorno, insuficiencia o déficit.⁴⁸ No obstante, en la práctica la educación integradora, incluía al estudiantado en situación de discapacidad al sistema educativo sin afectarlo; causando que la “segregación y marginación de los alumnos fuera en aumento”.⁴⁹

La educación inclusiva se dio como una crítica a los dos modelos anteriores por las exclusiones que se generaban de manera manifiesta o encubierta en el aula. En efecto, la educación inclusiva busca que el sistema educativo realice los cambios necesarios para aceptar y educar a todas las personas con sus diferencias.⁵⁰ En este sentido, la UNESCO afirma que la educación inclusiva requiere “cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias”, elementos a considerar en las políticas públicas para que legitimen el derecho a la educación sin discriminación.⁵¹

Respecto a, mantener la diferencia Carlos Parra afirma que la educación inclusiva es una oportunidad para valorar la diversidad como “un elemento enriquecedor”, teniendo como consecuencia sustancial el desarrollo humano.⁵² En el mismo sentido Carlos Skliar considera que el encuentro con la diversidad es una oportunidad para la comprensión de

⁴⁶ Carlos Parra Dussan, “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”, *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* 1, n° 8 (2010): 73–84.

⁴⁷ En 1978, surge un hito en la educación con el informe de Mary Warnock, que establece la educación como un derecho, que no debe diferenciarse es el mismo para todas las personas, especifica que ciertos estudiantes tienen necesidades de ayudas especiales para alcanzar los objetivos educativos planteados, personas con NEE.

⁴⁸ José Manuel Juárez Núñez, Sonia Comboni Salinas, y Fely Garnique Castro, “De la educación especial a la educación inclusiva”, *Argumentos (México, DF)* 23, n° 62 (2010): 61.

⁴⁹ Carlos Parra Dussan, “Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana”, *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad* 5, n° 2 (2010): 147.

⁵⁰ María Antonia Casanova, *La educación inclusiva: un modelo de futuro*, 1 (Madrid: Wolters Kluwer Madrid, 2011), cap. 3.

⁵¹ Flor Deisy Arenas y Mónica Sandoval Sáenz, “Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad”, *Horizontes pedagógicos* 15, n° 1 (2013): 149.

⁵² Parra Dussan, “Educación inclusiva”, 77.

las diferencias como parte del “nosotros”, identificando que lo malo es el “diferencialismo” que distingue a “los diferentes” con una connotación peyorativa”.⁵³

Además, para Skliar es importante mantener las diferencias para superar la idea de “normalidad” que ha permeado en el espacio educativo y que puede estar enmascarando la discriminación al pretender “normalizar” a cualquier grupo de personas que no sean consideradas “normales”.⁵⁴ En suma, el autor propone una educación hospitalaria con identificación del otro con relaciones basadas en el lenguaje de ética, alejándose de los conceptos de normalidad y diferencialismo.⁵⁵

Para este trabajo se adoptan los conceptos de Parra y Skliar que conciben al reconocimiento de la diversidad en la educación como parte del “nosotros” importante para el desarrollo humano, evitando perpetuar falsos estereotipos de “normalidad”, consecuentemente evitar discriminación en el ámbito educativo y cumplir con el principio de la educación inclusiva de mantener las diferencias.

La inclusión tiene varias interpretaciones autores como Rosa Blanco, Ainscow y Miles, afirman que la inclusión al no lograr su objetivo lo que causa es exclusión entonces que la exclusión social va más allá de la pobreza, es la ausencia de participación de acceso a bienes básicos, como la educación.⁵⁶ De hecho, por el principio de interdependencia el vulnerar la educación excluye del ejercicio de otros derechos, desde esta postura el derecho humano a la educación es base de una sociedad más justa, para combatir la exclusión,⁵⁷ considerado un derecho llave para el ejercicio de otros derechos.

La pedagogía es otro enfoque desde el cual se aborda la inclusión, precisamente el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) es un modelo pedagógico inclusivo. El DUA basado en los postulados del Diseño Universal tiene como objetivo que el currículo desde la planificación tenga un formato universal para atender a la diversidad. Este modelo

⁵³ Carlos Skliar, “Juzgar la normalidad, no la anormalidad.: Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación”, *Revista de pedagogía crítica* 3 (2005): 23, 28.

⁵⁴ Carlos Skliar, “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”, *Revista Educación y pedagogía*, n° 41 (2005): 15.

⁵⁵ Carlos Skliar, “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretensiosa” (ponencia en las Jornadas Nacionales de Investigación: Educativa de la Facultad de Educación Elemental y Especial-Universidad de Cuyo, 2007), 13, <https://n9.cl/7ang0>.

⁵⁶ Rosa Blanco, “Marco conceptual sobre educación inclusiva”, en *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, vol. 48 (Ginebra: UNESCO, 2008), 5, <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-nacional-federico-villarreal/didactica-general/641-marco-conceptual-sobre-educacion-inclusiva/4868142>.

⁵⁷ Gerardo Echeita y Mel Ainscow, “La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n° 12 (2011): 26–46.

propone identificar las “dificultades para acceder al aprendizaje”, sin observar las capacidades o habilidades individuales; para lograrlo se requiere la participación activa del docente.⁵⁸

En otras palabras, el DUA adopta un modelo de la discapacidad social, centrandolo en el problema en los materiales de estudio no en la persona. Así también, concibe a la diversidad como un concepto inherente del ser humano, por lo tanto, todas las personas son beneficiadas. Adicional, es un modelo que se enfoca en la participación del docente ampliando su capacidad de investigación y acción. Finalmente es un diseño que tiene implícito el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación, al garantizar el acceso curricular universal para todas las personas.

Los investigadores del DUA (Rose y Meyer), en el marco del DUA, aportaron tres principios a saber, el **i.** principio el proporcionar múltiples medios de representación sea texto, imágenes, sonido o audiovisual. **ii.** Proporcionar múltiples medios de acción y expresión que es la manera de interactuar con los conocimientos y expresarla. **iii.** Proporcionar múltiples formas de implicación que es la motivación para el aprendizaje.⁵⁹

Adicional, el DUA fomenta la introducción de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la educación, que abarca varios beneficios: como medios de apoyo en el proceso educativo (materiales didácticos) y como un medio de enseñanza, (plataformas de formación virtual).⁶⁰ En efecto, los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) procuran ser espacios colaborativos de interacción para un aprendizaje de calidad.⁶¹ Visto de esta forma, en el aula virtual también se debe garantizar la participación de todas las personas, alcanzar el desarrollo de las habilidades y capacidades y evitar ciberacoso o cualquier forma de discriminación.

La problemática en la educación por la que atraviesan grupos históricamente excluidos como las personas en situación de discapacidad, requiere también de un análisis desde derechos humanos, que implica analizar el cumplimiento de las 4A, En este sentido, para Booth y Ainscow, un enfoque inclusivo requiere cambios en las culturas, las políticas

⁵⁸ Pastor, Sánchez, y Zubillaga, “DUA”, 5, 9.

⁵⁹ Carmen Alba Pastor, “Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible”, *Universidad Complutense de Madrid*, 2012, 5, 6., <https://n9.cl/q90iu>.

⁶⁰ Pastor, Sánchez, y Zubillaga, “DUA”, 16, 17.

⁶¹ Consuelo Belloch, “Entornos Virtuales de Aprendizaje”, *Las TICs en las diferentes modalidades de enseñanza/aprendizaje*, 2, 3., accedido 20 de mayo de 2022, http://www.formaciondocente.com.mx/04_RinconTecnologia/03_AmbientesVirtuales/Entornos%20Virtuales%20de%20Aprendizaje%203.pdf.

y las prácticas,⁶² desde esta postura la educación inclusiva abre posibilidades para articular estudios del derecho a la educación, con estudios de la aplicación del DUA.

Como se mencionó en la Introducción, este estudio se centra en el análisis desde Derechos Humanos para lo cual se toma como referencia las 4A,⁶³ cuyo alcance implica a la educación superior y contiene los siguientes términos:

La asequibilidad se refiere a las instituciones y programas de enseñanza suficientes y adecuados. La accesibilidad abarca tres dimensiones: la no discriminación, accesibilidad material y económica, asegurando que la educación esté al alcance de todas las personas. La aceptabilidad es la forma y fondo del derecho a la educación, garantizando programas de estudios pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad. Finalmente, la adaptabilidad se refiere a la flexibilidad de la educación para responder a las necesidades acorde a los diversos contextos culturales y sociales.⁶⁴

Para María Ruiz, las 4A presentan dos ventajas a saber, primero que “son los más cercanos a las leyes internacionales de derechos humanos”. Es así que, el enfoque de derecho permite la exigibilidad. Segundo tiene aspectos cualitativos y cuantitativos que miden el avance del derecho a la educación y de los derechos derivados al verificar si se adapta a las necesidades de las personas (aceptabilidad). Adicional, la autora resalta que las 4A han servido de base en varias propuestas para plantearse objetivos en la educación a largo plazo.⁶⁵

2.2. Educación superior y el desarrollo económico y humano

La educación cobra importancia al relacionarla con la teoría del “capital humano”, razonando que el crecimiento económico del siglo XX se debió a un cuarto elemento adicional a la tierra, trabajo y capital, el “capital humano”. El nuevo elemento entendido

⁶² C. Simón et al., “De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva”, *Universidad Autónoma de Madrid*, 2016, 15, https://www.researchgate.net/profile/Cecilia-Simon-Rueda/publication/307560426_De_las_adaptaciones_curriculares_al_diseno_universal_para_el_aprendizaje_y_la_instruccion_un_cambio_de_perspectiva/links/57c87f9308ae9d640480e1e6/De-las-adaptaciones-curriculares-al-diseno-universal-para-el-aprendizaje-y-la-instruccion-un-cambio-de-perspectiva.pdf.

⁶³ Katarina Tomasevski como delegada de la ONU en 1998 después de presentar un informe sobre la educación formuló la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad conocidas como las 4A, para aplacar de algún modo los negativos resultados de la investigación, que evidenciaron el alto costo para garantizar una educación gratuita, el trabajo infantil, la pobreza y la inequidad de género.

⁶⁴ Sebastián Scioscioli, “El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos”, *Journal of supranational policies of education*, 2014, 6–24.

⁶⁵ Ruiz Muñoz, “El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos”, 4, 5.

como “la capacidad productiva de un individuo que se ve favorecida por una serie de aspectos entre los que destaca la educación”.⁶⁶ Desde esta perspectiva la educación debe constar en los planes de desarrollo con los estudios de costo beneficio y los cuadros de profesionalización que responden a las necesidades económicas.⁶⁷

Otra visión que limita a la educación al ámbito económico es la producción de conocimientos, este fenómeno se evidencia más en la educación superior en el siglo XXI que se habla de la sociedad del conocimiento. Aquí, el énfasis recae en la compra venta del conocimiento por medio de licencias, patentes y otros derechos de autor; “cuanto más alto será el valor agregado del conocimiento cuanto más conocimiento innovador incorpore”.⁶⁸

Amartya Sen propone el desarrollo humano y de las capacidades reconociendo como centro del desarrollo humano y económico al hombre, hace especial énfasis en la libertad como la capacidad del hombre de elegir y llevar una vida más libre y más digna. El autor manifiesta que el desarrollo económico y humano son teorías que se complementan; siendo el ser humano fin en sí mismo no mero medio de producción.⁶⁹

Para este trabajo se ha adoptado la concepción de Sen, que se basa en principios de los derechos humanos la libertad y la dignidad del ser humano. En este sentido, las personas en situación de discapacidad pueden elegir su formación superior, en procura del desarrollo de su personalidad y capacidades, por ende, generar ingresos para una vida digna. Además, a los elementos citados de la dignidad, la capacidad, el bienestar individual y social la Unesco le adiciona en la educación la responsabilidad con la naturaleza, que forma parte de los nuevos retos colectivos.⁷⁰

El desarrollo humano y la libertad se pueden dar en sociedades participativas y democráticas, que es necesario mantenerlas y promoverlas; sin duda la educación es una herramienta para este fin. Al respecto Paulo Freire, en los años sesenta, afirmó que solo la verdadera educación puede transformar la vida del hombre lo que él denominó “praxis,

⁶⁶ Francisco Miguel Martínez Rodríguez y Luis Vicente Amador Muñoz, “Educación y desarrollo socio-económico”, *Contextos educativos: Revista de educación*, n° 13 (2010): 88.

⁶⁷ José Medina Echavarría, *Filosofía, educación y desarrollo* (México D.F.: Siglo XXI S.A., 1967), 117.

⁶⁸ José Luis Mateo, “Sociedad del conocimiento”, *Arbor* 182, n° 718 (2006): 146.

⁶⁹ Amartya Sen, “Capital humano y capacidad humana”, *Cuadernos de economía (Santafé de Bogotá)* 17, n° 29 (1998): 71.

⁷⁰ Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* (Francia: UNESCO, 2015), 11, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.

reflexión y acción”.⁷¹ En suma, propone una educación emancipadora liberadora que es realizable con una formación en derechos humanos y de las libertades fundamentales.⁷²

3. Educación como derecho humano

En este punto es importante desarrollar la educación como derecho humano, establecido como tal en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). El reconocimiento de un derecho conlleva la atribución de varias características, en este sentido, que la educación sea un derecho declarado para todas las personas sin discriminación alguna ya denota su característica de universalidad. Otras características importantes y propias de todos los derechos es que son irrenunciables e inalienables, cualquier tipo de negociación sería atentatorio a la dignidad humana.⁷³

También destaca el principio de indivisibilidad e interdependencia que se transversalizó en los principales instrumentos de protección de los derechos humanos, en razón de que todos los derechos protegen la misma dignidad del ser humano. En virtud de este principio la violación de un derecho conlleva la vulneración de otros derechos y el ejercicio de un derecho garantiza el ejercicio de otros.⁷⁴ Por ejemplo, sin educación la persona no podría desarrollar su personalidad, capacidades y habilidades por ende se limita el acceso a otros derechos como el trabajo, la seguridad social, la salud, la participación ciudadana, etc.

Así también, resalta el principio de progresividad y no regresividad que procura el ejercicio de los derechos sin retrocesos. En este sentido, los Estados deben responder por la inacción, demora o la adopción de medidas que signifiquen una regresión en el ejercicio de los derechos.⁷⁵ Este principio se aplica de manera general a los DESC que no pueden lograrse en un periodo corto, los Estados deben planificar actos concretos

⁷¹ Freire Paulo, “Educación y concienciación”, *Instituto Superior de Formación Docente N° 801 “Juana Manso”* (Siglo XXI Editores Montevideo, Uruguay, 2017), párr. 2, https://isfd801-chu.infed.edu.ar/sitio/upload/Freire_Educacion_2.pdf.

⁷² Asamblea General, *La Declaración Universal de Derechos Humanos*, art. 26.

⁷³ “Derecho a la Educación”, Educativa, *Centro de Investigación y Educación Popular -CINEP*, (11 de agosto de 2011), 34, 35, https://issuu.com/cinepppp/docs/completo_derecho_a_la_educacion.

⁷⁴ Humberto Nogueira Alcalá, “Los derechos económicos, sociales y culturales como derechos fundamentales efectivos en el constitucionalismo democrático latinoamericano”, *Estudios constitucionales* 7, n° 2 (2009): 186, 187.

⁷⁵ Melish Tara, “Estableciendo la responsabilidad del Estado: el deber de respetar, el deber de garantizar y el principio de progresividad”, en *La Protección de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el Sistema interamericano* (Quito: CDES, 2003), 191, 194.

deliberados y orientados a la satisfacción de las obligaciones,⁷⁶ es decir adoptar las medidas inmediatas y necesarias para asegurar los niveles mínimos de los derechos.

Por ejemplo, los instrumentos internacionales determinan se incorpore gradualmente la gratuidad para el ejercicio del derecho a la educación superior; si los Estados han ratificado los tratados internacionales y no han implementado medidas o si ya han avanzado y retroceden, incurren en responsabilidad internacional por inacción o retroceso.⁷⁷

En la práctica, la exigibilidad de los DESC se torna conflictiva, Víctor Abramovich propone que las políticas públicas deben contar con el reconocimiento de las normas y principios de los instrumentos internacionales de derechos humanos. El autor recalca que, no debe interpretarse a los beneficiarios como personas carentes con múltiples necesidades frente a un Estado asistencialista por el contrario deben ser consideradas como sujetos de derecho que exigen determinadas, prestaciones y conductas.⁷⁸

En este sentido, la participación ciudadana cobra importancia en la formulación, desarrollo y evaluación de las políticas públicas. La participación es el resultado de procesos de democracia por medio del cual los gobiernos legitiman su accionar, ante una sociedad que demanda ser tomada en cuenta en procesos políticos.⁷⁹ Además, la participación permite la retroalimentación de sugerencias y experiencias por parte directa de los involucrados e interesados.⁸⁰ También, en el ámbito educativo, el modelo inclusivo en sí, es un proceso que demanda la participación de la sociedad, siendo las políticas públicas el nicho en el cual se plasme la participación los actores gubernamentales y la ciudadanía en general.⁸¹

⁷⁶ Juan Stinco, “El principio de progresividad en materia de derechos fundamentales”, *Ab-REVISTA DE ABOGACÍA*, n° 5 (2019): 55.

⁷⁷ *Ibíd.*, 56.

⁷⁸ Víctor Abramovich, “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo”, *Revista de la CEPAL*, 88, n° 1 (abril de 2006): 40.

⁷⁹ Ana Díaz Aldret, “Participación ciudadana en la gestión y en las políticas públicas”, *Gestión y política pública* 26, n° 2 (2017): 350.

⁸⁰ José Juan Sánchez González, “La participación ciudadana como instrumento del gobierno abierto”, *Espacios públicos* 18, n° 43 (2015): 57.

⁸¹ Andrés Paya Rico, “Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro”, *Revista de educación inclusiva* 3, n° 2 (2010): 127.

3.1. Obligaciones de los Estados

Los Estados deben cumplir con las obligaciones adquiridas al momento de ratificar los instrumentos internacionales de derechos humanos, Tara Melish hace un acertado análisis de las obligaciones a saber, primero *el derecho a respetar*, de naturaleza negativa, es una prohibición del Estado “un no hacer”, reconociendo el límite de poder estatal frente al ejercicio de los derechos.⁸²

Segundo *el deber de garantizar*, de naturaleza positiva, demanda de los Estados una adopción de medidas afirmativas de índole judicial, legislativa o ejecutiva.⁸³ Este deber comprende cinco obligaciones prevenir, investigar, sancionar, mediar, y de garantizar un contenido mínimo esencial.

Tercero *el logro progresivo*, por el cual los Estados partes se comprometen a adoptar las providencias necesarias para llegar a la plena efectividad de los derechos, que se complementa con el principio de progresividad y no regresividad. En suma, cuando los Estados ratifican un tratado que proteja el derecho a la educación, tienen la obligación de respetar, garantizar y de cumplir con el indicado derecho.

3.2. Principio de igualdad y no discriminación, acciones afirmativas, género y diversidades

Históricamente la educación ha sido un ámbito social de exclusión para las personas en situación de discapacidad, como solución frente a la situación de desventaja se propuso un trato desigual para alcanzar la igualdad. En este sentido, es necesario partir de la observancia del principio fundamental de derechos humanos, *principio de igualdad y no discriminación*.

Ha sido necesario pasar por un proceso evolutivo del concepto de igualdad que comienza siendo una igualdad formal, para verse ampliada en una igualdad de oportunidades que impone la obligación de que la ley promueva la creación de igualdad de condiciones y oportunidades, para las personas a través de la adopción de medidas afirmativas [...] la manifestación más intensa del principio de igualdad es el principio de no discriminación entendido como toda conducta basada en una distinción hecha en base a categorías naturales o sociales.⁸⁴

⁸² Melish Tara, “Estableciendo la responsabilidad del Estado”, 176.

⁸³ *Ibíd.*, 177.

⁸⁴ Sheilah Verena Jacay Munguía, *Los derechos de las personas con discapacidad: un balance sobre su protección en los Sistemas Internacionales de Protección de los Derechos Humanos y en los países de la región andina* (Lima, Perú: Comisión Andina de Juristas, 2005), 15.

La igualdad y no discriminación ha sido estudiada como derecho y como principio, la igualdad como derecho humano se sustenta como igualdad ante la ley y la igualdad real. Es así que, la igualdad ante la ley o formal, responde al imperativo de que todas las personas deben ser tratadas por igual, mientras que la igualdad real o material parte de analizar a las personas y colocarlas en situaciones materiales de igualdad. En el último sentido requiere un trato diferente para lograr un resultado igual, se busca adoptar acciones afirmativas para nivelar las desigualdades históricas.⁸⁵

La igualdad es considerada como principio fundamental de los derechos humanos al constar explícitamente en el artículo primero de la DUDH que reza “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Visto de esta forma, es principio rector de todo ordenamiento jurídico de un estado democrático de derecho, como valor y regla básica que se debe garantizar y preservar.⁸⁶

Para Eduardo Rabossi, todos los seres humanos deben ser tratados por igual de manera similar e idéntica a excepción de que haya una razón suficiente para no hacerlo, la diferenciación debe observar parámetros determinados previamente, para evitar caer en privilegios a voluntad del legislador y más grave aún provocar casos de discriminación.⁸⁷

Para tratar del derecho humano a la no discriminación es necesario desarrollar ¿qué es la discriminación? para Norberto Bobbio, esta empieza como un juicio de hecho, no discriminatorio, posterior se desarrolla un juicio de valor que introduce un criterio de distinción ya no factico sino valorativo, que se completa en la tercera fase cuando el grupo o individuo se considera superior y piensa que el inferior debe ser esclavo, explotado o aún más grave suprimido.⁸⁸

En otro sentido se ha determinado que el derecho a la no discriminación garantiza “que todas las personas, sin ningún tipo de distinción razonable, puedan gozar y ejercer

⁸⁵ Danilo Caicedo Tapia y Angélica Porras Velasco Norberto Bobbio, “La Naturaleza del prejuicio. Racismo hoy. Iguales y Diferentes”, en *Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad*, vol. 1 (Quito: Ministerio de Justicia Derechos Humanos y Cultos, s. f.), 183–215, https://www.facilitar.io/sites/default/files/resources/documents/2017-12/BOBBIO_Naturaleza%20del%20prejuicio.pdf.

⁸⁶ Francisco J. Eguiguren Praeli, “Principio de igualdad y derecho a la no discriminación”, *Ius et veritas*, n° 15 (1997): 63.

⁸⁷ Eduardo Rabossi, “Derechos Humanos: El principio de igualdad y la discriminación”, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, n° 7 (1990): 176.

⁸⁸ Norberto Bobbio, “La Naturaleza del prejuicio”, 188.

sus derechos fundamentales en igualdad de condiciones”.⁸⁹ Visto de esta forma, no se trata de una diferenciación negativa, ni de relaciones injustas de superioridad tiene un enfoque de protección; considerado como un principio y derecho rector que debe aplicarse para el cumplimiento de otros derechos.

Entonces, el principio de igualdad y no discriminación es un pilar fundamental de los derechos humanos en virtud del cual todas las personas gozan de los mismos derechos y libertades en igualdad de condiciones, por excepción para alcanzar la igualdad se debe observar un trato diferente que no constituye un acto discriminatorio, cuando es razonado, sin afectar los derechos de otras personas.

Pero Bobbio va más allá al determinar que se debe conservar las diferencias, lo ha identificado como un tercer tipo de igualdad en la diversidad: cuyo mandato se basa en un trato diferenciado a destinatarios cuyas situaciones no comparten ningún elemento en común; es importante mantener las diferencias.⁹⁰ Similar, como se promueve en la educación inclusiva, en los criterios de Parra y Skliar que expresan que se debe identificar y mantener las diferencias, como una oportunidad para la comprensión y enriquecimiento.

Para Boaventura de Santos el principio de la igualdad y el reconocimiento de la diferencia influyen en nuevos principios y criterios de inclusión social, recalca que el reconocer al otro como sujeto de conocimiento es un progreso que eleva al –otro- de objeto a sujeto. Para el autor, las políticas públicas son “una articulación posmoderna y multicultural de las políticas de igualdad: tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza; tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza”.⁹¹

De este modo, resulta indispensable conocer que se entiende por diferencia sinónimo de diversidad, la diferencia reconoce la existencia de relaciones de poder/dominación a través de los cuales se ha construido la sociedad y la cultura en diversos tiempos y lugares.⁹² Aquí, categorías como raza, étnica, género, generación, religión, discapacidad, etc. forman parte del sistema de dominación, que han generado

⁸⁹ México Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y Carlos De la Torre Martínez, *Derecho a la no discriminación* (México D.F.: CONAPRED, 2006), 124, <http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/909>.

⁹⁰ Norberto Bobbio, “La Naturaleza del prejuicio”, 186.

⁹¹ Boaventura de Sousa Santos, *La caída del angelus novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, 1ª ed., Colección En clave de sur (Bogotá: Instituto latinoamericano de servicios legales alternativos, 2003), 217.

⁹² Doris Lamus Canavate, “Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder”, *Reflexión política* 14, nº 27 (2012): 75.

formas de discriminación como el racismo, el machismo, homofobia, xenofobia etc., las diferencias descritas constituyen la diversidad, pero no son las únicas hay diversidad con la simple existencia del otro.⁹³

Ahora bien, en párrafos anteriores en la educación inclusiva se han expuesto los criterios de Skliar frente la diversidad, que sugiere mantenerla y comprenderla. El autor lo explica de forma más detallada al indicar que, las relaciones de la diversidad requieren “un no saber”, permitiendo que se pueda “pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo y establecer relaciones éticas de alteridad”. En la educación por ejemplo es necesario evitar cualquier forma de disciplinamiento, que busque la “normalidad” de las personas en situación de discapacidad.⁹⁴

Las políticas públicas deben visibilizar, las asimetrías que se establecen en las diferentes formas de relacionamiento humano que reproducen las desigualdades en las oportunidades, adicional la forma o mecanismo de tratar la diversidad. Este trabajo se centra en la discapacidad que en sí abarca diversidad, es decir una persona en situación de discapacidad pertenece a determinado grupo socioeconómico, etnia, religión, etc., condiciones que pueden limitar el ejercicio del derecho a la educación.

Otra teoría importante para analizar las políticas públicas educativas es el género, introducido por los movimientos feministas en los años sesenta inicialmente para diferenciarlo de “sexo” que describe las diferencias biológicas, y “género” describe las construcciones sociales.⁹⁵ En este sentido, la mujer no nace se hace acorde a los roles impuestos por la sociedad, esta diferenciación basado en una construcción social ha servido para explicar la subordinación de la mujer; que antes no era cuestionada por ser considerada como algo natural.⁹⁶

Para este trabajo se considerará lo determinado por Alda Facio, quien aclara que la teoría de género ha sido erróneamente utilizada como símil de mujer, las políticas de género deberían tener como objeto impulsar la valoración del género y erradicar las relaciones desiguales de poder entre los géneros. Adicional para Facio, las políticas públicas deben evidenciar las relaciones desiguales de poder, conocer la distribución

⁹³ Skliar, “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretensiosa”, 2.

⁹⁴ *Ibíd.*, 5.

⁹⁵ Salgado Judith et al., “El género y derechos humanos”, en *El género en el derecho: ensayos críticos* (Ecuador: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009), 196.

⁹⁶ Alda Facio y Lorena Fries, “Feminismo, género y patriarcado” 3, n° 6 (2005): 260, 261.

económica, y los roles acordes al contexto social; elementos válidos para identificar si una política pública tiene el enfoque de género.⁹⁷

La teoría de género no es universal ni inmutable, se moldea y se va adaptando acorde a los momentos sociales históricos que a su vez interactúan con la clase, la etnia, la generación etc.⁹⁸ En este sentido, el género ha evolucionado rompiendo la dicotomía sexo y género que vendría a ser naturaleza y cultura y lo relaciona con la diversidad. La última postura sostiene que sexo también es un constructo social y las personas pueden cambiar de sexo cuando no estén conformes buscando su hetero u homosexual, lo que abarca el estudio del psiques individual.⁹⁹

Es un tema que se debe transversalizar en todos los ámbitos para evitar desigualdades entre géneros, las políticas públicas de educación superior no son la excepción, el análisis permitirá conocer la concepción de género que tenga la política pública como relaciones sexo-género, como símil de mujer o más avanzadas aún desde la diversidad; un enfoque que necesariamente debe estar presente para cumplir los retos de una educación inclusiva que valora la diversidad.

Es importante recordar que para alcanzar una igualdad real y efectiva en observancia de las diversidades y basados en el principio de igualdad y no discriminación los Estados pueden adoptar las acciones afirmativas. Antes de abordar las acciones afirmativas en el ejercicio del derecho a la educación, resulta indispensable determinar que la educación superior inclusiva está relacionada con el concepto de calidad.

En efecto, la calidad implica un equilibrio entre excelencia y equidad; recalando que la educación es para todas las personas, brindándoles la personalización de las ayudas que les permita su desarrollo y alcancen su proyecto de vida.¹⁰⁰ Es necesario recalcar, que la calidad es un concepto que puede variar, acorde las heterogeneidades de las realidades y conceptualizaciones de cada país;¹⁰¹ es decir, que las políticas públicas educativas definirán su objetivo acorde a las necesidades y contexto histórico y social del Estado.

En este sentido, las acciones afirmativas dependiendo del discurso político se enfocan en la diversidad, la inclusión, meritocracia, justicia social o democracia; todas

⁹⁷ *Ibíd.*, 277.

⁹⁸ *Ibíd.*, 270.

⁹⁹ Marta Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, 1ª ed., Estudios de género (México: Coordinación de humanidades, Programa universitario de estudios de género, Universidad nacional autónoma de México M. A. Porrúa, 1996), 5.

¹⁰⁰ Blanco, "Marco conceptual sobre educación inclusiva", 10.

¹⁰¹ Rico, "Políticas de educación inclusiva en América Latina", 131.

apuntando a disminuir las desigualdades sociales. De cualquier modo, el contar con acciones afirmativas en la educación superior es positivo primero asegura una mayor participación de la diversidad en las aulas y segundo porque las experiencias de vida de varias personas enriquecen el proceso educativo.¹⁰²

No obstante, en la realidad de muchos países latinoamericanos las acciones afirmativas consisten en políticas de cuotas para “dejar un porcentaje preestablecido para los beneficiarios de las Acciones Afirmativas”, y/o becas, ayudas económicas relacionados con aspectos estructurales de desigualdad económica.¹⁰³ En este sentido, las acciones afirmativas son limitadas y no cubren las 4A, los estudios existentes señalan la falta de medidas en la permanencia y egreso de la educación superior.¹⁰⁴

En este trabajo se pretende conocer las acciones afirmativas a favor de las personas en situación de discapacidad, contenidas en las políticas públicas de Argentina, Chile y Colombia por ser países que han presentado mayores avances y pueden servir de referentes; entendida la política pública como acciones gubernamentales orientadas a solucionar un problema social.¹⁰⁵

En conclusión, gracias a las luchas sociales en la actualidad se reconoce a la discapacidad con un enfoque de derechos humanos en el modelo social, que promueve la rehabilitación de la sociedad, por la diversidad que abarca la discapacidad, este trabajo se limita a la discapacidad sensorial (visual auditiva) en la educación.

En este sentido, se recalca el uso de las 4A para el análisis de la Universidad UTE y las políticas públicas de Argentina, Chile y Colombia; que tienen como ventaja que han sido adoptadas en instrumentos internacionales de derechos humanos dotando de contenido a los DESC que se aplica en todos los niveles educativos, adicional sirven para determinar índices cuantitativos y cualitativos.

¹⁰² Daniel Leyton, “Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior: Potencialidades y desafíos”, *Repositorio.uahurtado.cl*, 2014, 11, <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9392/txt1125.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>.

¹⁰³ Manuela Ríos Arango, “Las acciones afirmativas: ¿una opción adecuada para promover la educación superior de personas en condición de discapacidad?”, *Investigación Dirigida Facultad de Derecho Universidad de los Andes* (Uniandes, 2007), 18, 20, <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/23785/u325663.pdf?sequence=1>.

¹⁰⁴ René Pedroza Flores et al., eds., *Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina*, 1a ed (Mexico: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe : Universidad Autónoma del Estado de México, 2010), 290.

¹⁰⁵ Jairo Israel Rivera Vásquez, “Las políticas públicas y la gestión pública: un análisis desde la teoría y la práctica: entrevista a André-Noël Roth (Entrevista)”, *Revista internacional de administración, Estudios de la gestión*, 1 (2019): 223.

El modelo pedagógico inclusivo del DUA al ser parte del proceso de aprendizaje es analizado dentro de las 4A en su parte pertinente de la asequibilidad y acceso material. Visto de esta forma, conocer si se adopta o no un currículo universal, y en la accesibilidad material la aplicación de las TIC como material de apoyo y como medio de educación virtual para acortar distancias, No obstante, no se centra el análisis en los principios del DUA que es más pertinente en un estudio específico sobre pedagogía inclusiva.

Se ha distinguido brevemente características, principios y obligaciones importantes para la exigibilidad del derecho humano a la educación. No obstante, es necesario volver la mirada a la educación que se exige, destacando los criterios de Sen y Freire que promueven, el desarrollo humano y de las capacidades y una educación emancipadora-liberadora. Estas teorías son adoptadas para superar el enfoque mercantilista de la educación superior y cumplir con los objetivos determinados en los instrumentos internacionales de derechos humanos.

Adicional a lo señalado, el género y las diversidades son teorías que evidencian relaciones abusivas de poder que generan exclusión, discriminación y promueven las desigualdades; por lo que son consideradas como categorías de análisis en las políticas públicas de Argentina, Chile y Colombia.

Capítulo segundo

La protección del derecho a la educación superior de personas en situación de discapacidad y principales referentes en América Latina: políticas públicas en Argentina, Chile y Colombia

En este capítulo se exponen los instrumentos internacionales de derechos humanos con mayor protección del derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad sensorial. Además, con estos antecedentes se determina si el marco normativo nacional está acorde a los estándares internacionales de protección.

Adicional, se conoce el contexto de la educación superior de la población en situación de discapacidad sensorial en América Latina y se singulariza las normas de Argentina, Chile y Colombia referentes al tema. Así también, con el fin de continuar en el capítulo tercero del estudio de la Universidad UTE, es necesario contar con los referentes de Argentina, Chile y Colombia por lo que adicional a los derechos humanos, género y diversidades se usan las 4A como categorías de análisis en las políticas públicas.

1. Marco normativo internacional y nacional

El derecho internacional de derechos humanos reconoce como fuentes del derecho a las convenciones internacionales generales o particulares, los principios, las decisiones judiciales y el derecho internacional consuetudinario. El último, comprende informes, observaciones y otros documentos aunque carezcan de una obligatoriedad de cumplimiento de los Estados, se aplican por una práctica aceptada como derecho.¹⁰⁶

Iniciando con el sistema de Naciones Unidas, el derecho a la educación es formalmente reconocido en la DUDH de 1948, promoviendo el desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales y reconoce una educación superior para todas las personas acorde a los méritos personales.¹⁰⁷

A lo señalado, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) remarca el sentido de la dignidad, constituyendo un concepto más

¹⁰⁶ Miguel Ramón Mejía Cáez, “El derecho internacional de los derechos humanos, un nuevo concepto”, *Justicia* 22, n° 32 (2017): 51.

¹⁰⁷ Asamblea General, *La Declaración Universal de Derechos Humanos*, art. 26.

completo en derechos humanos, también asegura la progresividad de la gratuidad de la enseñanza secundaria y superior y compromete a los Estados partes a adoptar las medidas que fueren necesarias para lograr el ejercicio de los derechos.¹⁰⁸

Sin embargo, el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad se perfecciona con el modelo de educación inclusiva desarrollado desde los años ochenta.¹⁰⁹ En este contexto se aprobó las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para personas con discapacidad (Normas Uniformes), que determina la necesidad de entornos integrados, la prestación de servicios de intérpretes y planes de estudio flexibles. No obstante, el citado instrumento no desconoce una educación especial como excepción para los países que no tengan sistemas que atiendan a la discapacidad.¹¹⁰

Los estándares de la educación inclusiva y el modelo social de la discapacidad alcanzaron su máximo reconocimiento en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD), que prescribe:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.¹¹¹

La CDPD recoge el principio fundamental de igualdad y explicita el modelo de la educación inclusiva en todos los niveles para las personas en situación de discapacidad; es el estándar más alto de exigibilidad del derecho a la educación para los citados sujetos de derecho. En este sentido, en concordancia con la Observación General n.º4 dictada por el organismo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Convención) y la Observación General n.º 13 adoptada por el Comité de los DESC que ha recogido varios instrumentos.¹¹²

Las Observaciones aceptadas como derecho consuetudinario, serán aplicadas conforme lo más favorable para la persona según el principio *pro homine*, acudiendo a la

¹⁰⁸ Asamblea General, *PIDESC*, art. 13 num. 1, 2, lit. c.

¹⁰⁹ Como antecedente destaca la Conferencia Mundial de Jomtien de 1990, posteriormente con la Declaración de Salamanca en 1994, en la cual con el auspicio de la UNESCO se presentó el “Movimiento una educación para todos” con las denuncias de incumplimiento de las normas existentes.

¹¹⁰ ONU Asamblea General, *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, 4 de marzo de 1994, A/RES/48/96, Resolución A/RES/48/96, art.6.

¹¹¹ ONU Asamblea General, *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, 13 de diciembre de 2006, A/RES/61/10, art.26.

¹¹² Las normas que se incluyeron en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración y Plan de Acción de Viena, y el Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos.

norma más amplia cuando se reconoce derechos protegidos, y viceversa a la norma más restringida para fijar restricciones.¹¹³ En este orden de ideas, para conocer cómo se aplica el derecho a la educación superior de la población en situación de discapacidad se puede utilizar la Observación General N.º13, que extiende las 4A a todos los niveles educativos en concordancia con la CDPD que en su parte pertinente determina “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles”.¹¹⁴

Los citados instrumentos han permitido precisar el contenido del derecho a la educación inclusiva, acorde a los siguientes estándares: referente a la asequibilidad: se garantizan Instituciones de Educación Superior (IES) de calidad, adicional infraestructura, capacitación docente y materiales de enseñanza. La accesibilidad, comprende tres dimensiones, **i.** la accesibilidad material refiere al transporte y programas de educación virtual. **ii.** La accesibilidad económica, demanda que los Estados implementen gradualmente la gratuidad en la enseñanza secundaria y superior también se fomenta el sistema de becas en aplicación al principio de igualdad y no discriminación. **iii.** La no discriminación concierne a una educación accesible sin segregación por ningún motivo y la adopción de medidas provisionales para subsanar cualquier manifestación.¹¹⁵

En este punto es necesario aclarar que, los instrumentos internacionales han recalado la necesidad de adoptar acciones afirmativas para disminuir o eliminar las desigualdades reales.¹¹⁶ La ONU, ha definido a las acciones afirmativas como el “conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas específicamente a remediar la situación de los miembros del grupo a que están destinadas en un aspecto o varios aspectos de su vida social para alcanzar la igualdad efectiva”.¹¹⁷

Así también, en relación a la gratuidad en la universidad el ex relator de Naciones Unidas manifiesta que, la implementación gradual de la gratuidad en la secundaria y

¹¹³ Mónica Pinto, “El principio pro homine: Criterios de hermenéutica y pautas para la regulación de los derechos humanos”, *repositorio cdpd* (Editores del Puerto, 2014), 1, <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/594>.

¹¹⁴ Asamblea General, *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, art. 24 num.1.

¹¹⁵ En el Anexo 2 se detallan los lineamientos de las 4A y los instrumentos internacionales que los contienen.

¹¹⁶ ONU Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 18 el derecho al trabajo*, 6 de febrero de 2006, párr. 28, E/C.12/GC/18.

¹¹⁷ ONU Marc Bossuyt, *Prevención de la discriminación: El concepto y la práctica de la acción afirmativa*, 17 de junio de 2002, 4, E/CN.4/Sub.2/2002/21-ES.

universidad debe ser un objetivo a determinado tiempo constituyendo el resultado de los procesos de desarrollo e inclusión social.¹¹⁸

Por otro lado, con relación a la accesibilidad material las TIC son elementos de apoyos y facilitadores, en este sentido se aprobó el Tratado Marrakech para facilitar el acceso a personas ciegas o con alguna disminución visual a obras de texto impreso por medio de la digitalización.¹¹⁹ En efecto, el aplicar las innovaciones tecnológicas permiten seguir avanzando en la inclusión educativa en igualdad de oportunidades, eliminando las barreras geográficas y sociales que impiden el acceso al conocimiento.

La aceptabilidad referente a la forma de la educación está relacionada con la evaluación y participación en procura de una educación de calidad y sobre el fondo la educación debe orientarse en un sentido de los derechos humanos principalmente sobre el desarrollo de la personalidad y su dignidad. Finalmente, la adaptabilidad, se refiere a la flexibilidad de la educación, como las medidas que deben adoptarse para la formación de las personas en situación de discapacidad sensorial.

En cuanto al estudiantado en situación de discapacidad sensorial visual se determina se facilite el aprendizaje con inversión en tecnología con planes de apoyo y tutorías. Mientras que, para las personas en situación de discapacidad sensorial auditiva dispone que se respete el reconocimiento de su identidad cultural y lingüística por medio del lenguaje de señas. Estas adaptaciones procuran que los citados sujetos de derecho adquieran habilidades que les permita interactuar socialmente.¹²⁰

Continuando con el análisis de los instrumentos internacionales, la Asamblea General de la ONU ha planteado los Objetivos al 2030 entre los cuales consta, “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. El citado instrumento, fija entre sus metas promover una educación inclusiva, enfocada en un libre acceso sin discriminación, con la capacitación docente y “entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces”.¹²¹

¹¹⁸ Nicolás Espejo Yaksic, “El derecho a la educación en el derecho internacional de los derechos humanos”, *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho* 1, n° 1 (2014): 31.

¹¹⁹ Francisco Javier Bariffi, “Derecho Internacional de los Tratados. Nociones jurídicas en tomo al Tratado de Marrakech”, *Pontificia Universidad Católica de Perú y Red CDPD*, 2021, 2, <http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/2102/M%C3%B3dulo%201-DDHH.pdf?sequence=1>.

¹²⁰ ONU Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad, *Observación General No. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*, 25 de noviembre de 2016, párr. 35, CRPD/C/GC/4.

¹²¹ Naciones Unidas, “Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030”, septiembre de 2015, párr. 12, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.

Los citados instrumentos se consideran importantes para la protección y exigibilidad del derecho a la educación, el estándar más alto de protección es la DUDH que reconoce a la educación como un derecho universal, en concordancia con el PIDESC que fija el sentido de la dignidad y las obligaciones de los Estados. Sin embargo, más avances sobre el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, sobresalen las Normas Uniformes, en concordancia con la CDPD que reconocen la educación inclusiva. Finalmente, para que el derecho a la educación de los citados sujetos de derecho se ejerza es necesario que los Estados cumplan las obligaciones de las Observaciones Generales n.º 4 y n.º 13 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030.

En el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, similar que el progreso en la ONU, la protección de la población en situación de discapacidad se ampara en instrumentos generales para posterior tener instrumentos específicos. Así, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, garantiza el derecho a la educación en igualdad de oportunidades para que todas las personas puedan tener una vida digna.¹²²

Así también, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José), reconoce el derecho a la educación en los Derechos Civiles y Políticos y en los DESC. El Pacto compromete a los Estados miembros a adoptar las medidas que fueren necesarias para garantizar el ejercicio de los derechos sin discriminación.¹²³

Uno de los primeros instrumentos que visualizó la discapacidad fue el Protocolo Adicional de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”. El protocolo reconoce la protección de las personas con discapacidad, para que alcancen el desarrollo de su personalidad y fija el ejercicio del derecho a la educación en análogos términos que el PIDESC.¹²⁴

Posterior en 1999 se aprobó la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (CIADDIS), que definió a la discapacidad como una limitación médica que se agrava por el entorno. La CIADDIS insta a que los Estados se comprometan a adoptar las medidas de índole legislativa, social, educativa, etc., para la integración social de las personas en situación

¹²² OEA Conferencia Internacional Americana Bogotá, *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*, 1948, art. XII.

¹²³ OEA, Convención Americana sobre Derechos Humanos, 22 de noviembre de 1969 art.26.

¹²⁴ OEA, *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”*, 17 de noviembre de 1988, art. 8, 13.

de discapacidad.¹²⁵ Adicional, el reconocimiento del principio de igualdad y no discriminación, ha sido plasmado en varios instrumentos interamericanos.¹²⁶

Los instrumentos citados del Sistema Interamericano son importantes para el reconocimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad, el Protocolo de San Salvador presenta mayores avances al reconocer a la educación en iguales términos que el PIDESC. En concordancia, con la CIADDIS a pesar de que adopta un modelo mixto médico social de la discapacidad, fija que los Estados puedan adoptar medidas para eliminar la discriminación. En suma, los citados instrumentos se aplican en base a la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre y en observancia de los instrumentos internacionales de la ONU, que contienen avances más desarrollados en el tema.

Antes de pasar al estudio de las normas nacionales, se debe señalar que Ecuador ha suscrito la mayoría de tratados internacionales de Naciones Unidas y del Sistema Interamericano, impulsando la promoción y protección de los derechos humanos, en el 2008 ratificó la CDPD.¹²⁷

En efecto, a escala nacional, la Constitución aprobada en 2008 observa los preceptos de la DUDH la CDPD y la CIADDIS, reconoce a la población en situación de discapacidad como grupo de atención prioritaria, garantizándoles la inclusión en todos los ámbitos con la equiparación de oportunidades. Con relación al derecho a la educación, determina que el desarrollo de la personalidad que se complementa con el económico, así garantiza la educación a los citados sujetos de derecho en los centros regulares, comprometiéndose a adoptar normas de accesibilidad e implementar ayudas económicas.¹²⁸ En suma, adopta un modelo social de la discapacidad y de la educación inclusiva, que determina ciertos cambios en el sistema educativo regular.¹²⁹

Con el citado amparo constitucional se han aprobado varias normas que protegen la educación superior para las personas en situación de discapacidad como la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y su reglamento, la Ley Orgánica de

¹²⁵ OEA, *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*, 7 de junio de 1999, art. II, III num.1.

¹²⁶ La Convención Interamericana Contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia, y la Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia.

¹²⁷ María Elena Moreira, "El Ecuador y los Derechos Humanos", *Derecho Ecuador*, sec. 2, accedido 20 de junio de 2022, <https://derechoecuador.com/el-ecuador-y-los-derechos-humanos/>.

¹²⁸ Se debe considerar que la Constitución reconoce la educación especializada para las personas con discapacidad intelectual, aprobando centros de educación específicos.

¹²⁹ Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador 2008*, Registro Oficial 449, Segundo Suplemento, 20 de octubre de 2008, art. 3, 26, 27, 28, 48.

Discapacidades (LOD) y su reglamento y dos instrumentos emitidos por el CES: el Reglamento de Régimen académico y la Guía metodológica que emite cada año.

Con relación a la discapacidad, la LOES fija como obligaciones de las IES el cumplir con los servicios de intérpretes, los apoyos técnicos y la capacitación docente continua. También, determina la obligatoriedad de las IES públicas o privadas de otorgar becas al 10 % de sus estudiantes regulares entre los criterios de selección consta la discapacidad. Finalmente, la LOES confiere competencias para que el CES conozca y resuelva casos de discriminación en la universidad, sin perjuicio de otras acciones legales. De lo anteriormente citado se identifican avances en los parámetros de asequibilidad, accesibilidad económica y accesibilidad sin discriminación.¹³⁰

No obstante, la gratuidad determinada en la Constitución del 2008 se vio limitada por el proceso de nivelación y acceso para las IES públicas desde el 2012 al 2022. El examen de acceso estaba regulado por la LOES¹³¹ y su Reglamento y fue eliminado por un nuevo Reglamento suscrito por el Ejecutivo el 14 de julio de 2022, que deja en el ámbito de la autonomía de las universidades los procesos de selección.¹³²

En procura del ingreso en igualdad de condiciones de los grupos más vulnerables se aplicó la “Políticas de Cuotas”, que consistía en un puntaje adicional para obtener un cupo.¹³³ Adicional, las pruebas de acceso para las personas en situación de discapacidad sensorial eran diferenciadas con un aplicativo de audio y con un lenguaje de señas.¹³⁴ En suma, fue un retroceso el limitar la gratuidad de la educación superior pública con la prueba, sin embargo, se reconocía la acción afirmativa y el trato diferenciado a favor de la población en situación de discapacidad.

En 2012 se aprobó la LOD que define a la persona en situación de discapacidad como aquella que a consecuencia de una deficiencia física, mental, intelectual o sensorial ve restringida sus capacidades para ejercer actividades diarias; es decir prevalece el enfoque médico. Ante lo citado, la Convención en 2014 recomendó al país armonice la

¹³⁰ Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*, Registro Oficial 298, 12 de octubre de 2010, art. 7, 71, 77, 156.

¹³¹ *Ibíd.* art. 2, 81.

¹³² El Comercio Redacción, “Gobierno elimina examen de la SENESCYT; cada universidad determinará su proceso de admisión”, 14 de julio de 2022, sec. Actualidad.

¹³³ Ecuador Secretaría de Educación Superior, “¿Qué son las Políticas de Acción Afirmativa?”, párr. 2, accedido 24 de octubre de 2021, <https://admision.SENESCYT.gob.ec/faq/que-son-las-politicas-de-accion-afirmativa/>.

¹³⁴ Ecuador CONADIS, “Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021” (Quito: CONADIS, 2017), 29, 30.

LOD con los principios generales de la CDPD;¹³⁵ sin embargo, hasta la presente fecha no hay una reforma de la citada norma, lo que se puede considerar un retroceso, a la luz de los derechos humanos.

La LOD garantiza los apoyos tecnológicos, adaptaciones curriculares, accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizajes con un enfoque del diseño universal, bajo la evaluación del CES. Además, es una ley que presenta mayor protección ante la discriminación es extensiva a los familiares y a diferencia de la LOES determina el procedimiento administrativo de denuncia.¹³⁶ En suma, se considera existen avances en elementos de la asequibilidad, aceptabilidad y accesibilidad sin discriminación, complementándose con las disposiciones de la LOES.

Continuando con el estudio normativo interno, el Reglamento de Régimen Académico en atención a los estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad dispone que, las IES deben realizar las adaptaciones curriculares que no afecten al perfil de egreso, brindar un acompañamiento que permita la superación de problemas teórico y prácticos y que el estudiantado en situación de discapacidad elija las materias para su titulación.¹³⁷ En suma, el citado reglamento complementa lo dispuesto por la LOES y la LOD y adicional añade asistencia para el proceso de titulación.

La Convención recomendó al Ecuador que establezca una estrategia de educación inclusiva para las personas en situación de discapacidad en todos los niveles educativos. Independientemente de su estatus migratorio, que se garantice los apoyos personalizados, materiales didácticos en formatos accesibles, y uso de las TIC.¹³⁸ En efecto, observa los nuevos contextos universales de migración y reafirma el enfoque de educación inclusiva en todos los grados académicos.

De lo citado, se concluye que parcialmente se adoptan los estándares internacionales; la Constitución ecuatoriana establece a la educación conforme lo determina la DUDH y el PIDESC; sin embargo, declara la importancia de la educación en el desarrollo de la matriz productiva. Con relación a la discapacidad, la Constitución determina un modelo social de la discapacidad, no obstante, la LOD hace más énfasis en

¹³⁵ ONU Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *Observaciones finales sobre el informe inicial del Ecuador*, 27 de octubre de 2014, sec. 3, CRPD/C/ECU/CO/1.

¹³⁶ Ecuador, *Ley Orgánica de Discapacidades*, Registro Oficial 796, 25 de septiembre de 2012 art. 28, 4 núm. 1, título IV, disposición general sexta.

¹³⁷ Ecuador, *Reglamento de Régimen Académico*, 23 de abril de 2019, Registro Oficial 473, art. 2, 85 lit. a, b.

¹³⁸ ONU Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados del Ecuador*, 21 de octubre de 2019, párr. 44, CRPD/C/ECU/CO/2-3.

la situación médica de la persona. A pesar, de las contradicciones la normativa nacional fija criterios de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la educación superior a favor de las personas en situación de discapacidad, aplicando el principio de igualdad y no discriminación y las acciones afirmativas; que serán más efectivas si se aplican las recomendaciones de la Convención.

2. Contexto de las personas en situación de discapacidad en América Latina

En este apartado se trata de evidenciar la realidad de la educación superior de las personas en situación de discapacidad en América Latina, que se puede partir de las causas y la prevalencia de la discapacidad y los datos cuantitativos. Las causas por las cuales se origina es por herencia genética o factores externos como los accidentes, el uso desmedido de sustancias estupefacientes y la violencia. Adicional, en América Latina la población ha envejecido a un ritmo acelerado por el descenso de la tasa de natalidad, durante la segunda mitad del siglo XX, constituyendo la causa principal de prevalencia de la discapacidad.¹³⁹

Las desigualdades económicas van de la mano de la discapacidad en la Región, las personas en situación de discapacidad al ser excluidas de ámbitos educativos y laborales están propensas a las desigualdad económica, sin que puedan acceder a la salud y una buena alimentación; perpetuando el círculo vicioso pobreza y desigualdad socioeconómica.¹⁴⁰ Adicional, las mujeres presentan altas tasas de discapacidad siendo el grupo más vulnerable económica y socialmente; complementario a la información en la Región prevalece las limitaciones visuales, de movilidad, seguidas por la discapacidad auditiva de habla y las mentales.¹⁴¹

Por otra parte, en la década de los noventa la educación superior en América Latina estuvo marcada por los procesos de globalización con estrategias neoliberales que concibieron a la educación parte del mercado. Ante la deficiente calidad educativa superior, se enfatizaron los sistemas de acreditación y evaluación; a pesar de los

¹³⁹ Armando Vásquez, “La discapacidad en América Latina”, en *Discapacidad. Lo que todos debemos saber*, Organización Panamericana de la Salud, 1ª ed. (Washington D.C: Organización Panamericana de la Salud, 2006), 9.

¹⁴⁰ Priscila Neves Silva y Elena Álvarez Martín, “Estudio descriptivo de las características sociodemográficas de la discapacidad en América Latina”, *Ciência & Saúde Coletiva* 19 (2014): 4894.

¹⁴¹ ONU La Comisión Económica para América Latina, “Discapacidad en América Latina y el Caribe, desafíos para las políticas públicas”, *Notas de la CEPAL*, diciembre de 2012, párr. 7, <https://www.cepal.org/notas/74/Titulares2>.

problemas y la disminución de la inversión estatal en la educación, el número de estudiantes que accedieron a la educación superior se cuadruplico.¹⁴²

La tendencia de la expansión de la matrícula terciaria en el siglo XX continuó, en el considerado siglo de la “democratización política de las sociedades latinoamericanas”, que facilitó el acceso masivo a los diversos servicios sociales públicos como la educación superior. Visto de esta forma, se impulsó el ingreso a la universidad de grupos históricamente excluidos, minorías que representaron un 20 % de jóvenes latinoamericanos, incluidas las personas en situación de discapacidad, mujeres, personas privadas de libertad y de los quintiles bajos.¹⁴³

Importante en este contexto conocer que, desde la declaración de Salamanca en 1994 en América Latina y el Caribe de manera gradual se comenzó a fomentar una cultura de integración e inclusión en la educación básica y secundaria, con esfuerzos de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.¹⁴⁴ Posteriormente en la mayoría de políticas públicas de América Latina al 2008, asociaban la educación inclusiva con la discapacidad, la educación especial y la atención a las necesidades educativas especiales. En suma, se evidenció el problema por aplicar la educación inclusiva, Andrés Payá concluyó que, el citado modelo se aplica acorde las diversas y complejas realidades de cada país.¹⁴⁵

Con el tiempo se ha ido fortaleciendo el modelo inclusivo, sin embargo, la educación para las personas en situación de discapacidad no ha superado el modelo de educación especial; persiste una doble vía con el modelo especial y la inclusión principalmente en la primaria y secundaria, algunas personas estudiantes prefieren los centros con servicios de educación especial.¹⁴⁶

En la Región a pesar de los esfuerzos por promover una cultura inclusiva, se sigue perpetuando las desigualdades sociales, la UNESCO al 2010 mostraba que un 86 % de personas en edad escolar están en la educación primaria y secundaria, pero no se analizan las desigualdades que se siguen encubriendo. Para Blanco irónicamente la educación no llegará a las personas que la necesitan para superar dichas desigualdades sociales,

¹⁴² Norberto Fernández Lamarra, “Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina”, *Revista iberoamericana de educación* 35, nº 1 (2004): 43.

¹⁴³ Claudio Rama, “La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina”, *Revista iberoamericana de educación* 50, nº 1 (2009): 190.

¹⁴⁴ Guajardo Ramos, “La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad”, 18, 19, 20.

¹⁴⁵ Rico, “Políticas de educación inclusiva en América Latina”, 131, 133.

¹⁴⁶ Guajardo Ramos, “La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad”, 18, 19, 20.

afectando a personas pertenecientes a quintiles bajos, afrodescendientes y provenientes de zonas rurales.¹⁴⁷

Un estudio más cercano a la discapacidad determinó que las estadísticas citadas pueden estar reflejando el nivel de educación alcanzada de niñas/os con menos grado de discapacidad con los recursos financieros para acceder a “centros especializados o en instituciones educativas mixtas”.¹⁴⁸ A lo citado, se le puede añadir que al 2019 había en la Región 8 millones de niños y niñas en situación de discapacidad menores de 14 años de los cuáles 7 de cada 10 no asistió a la escuela y 50 000 están institucionalizados.¹⁴⁹ En suma, existe un enfoque médico que prevalece para el acceso a la educación, y se acepta y persiste el modelo educativo especial privado que no puede estar al alcance de todas las personas.

Con respecto a lo señalado, es un retroceso al seguir aislando a las personas en situación de discapacidad en centros especializados, sin permitir que el sistema educativo, en general, realice los cambios necesarios para la educación de todas las personas, previstos en la normativa y recomendaciones internacionales para mantener un solo modelo inclusivo en todos los niveles.

Retomando, el incremento de acceso a la educación superior continúa en lo que va del siglo XXI, es una constante a pesar de las crisis económicas que atraviesan los países latinoamericanos. Sin embargo, Aponte Hernández en 2008 afirmó que, del promedio regional, el 50 % de los hijos del quintil más alto ingresa a la universidad y solo el 20 % de los quintiles más bajos lo hace. Es decir, que el incremento se está dando sin la reducción de las desigualdades sociales, a pesar de la incorporación de la noción de inclusión.¹⁵⁰

En la misma línea la UNESCO informó que “En América Latina y el Caribe, el 50 por ciento más pobre de la población solo representaba alrededor del 25 por ciento de

¹⁴⁷ Rosa Blanco Gujarro, “Educación inclusiva en América Latina y el Caribe”, *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes* 5946, n° 18 (2011): 48, 49.

¹⁴⁸ Daniela González y Fernanda Stang, “Las personas con discapacidad en América Latina a 20 años de los consensos de El Cairo: la necesidad de información para políticas y programas”, *Notas de Población* 41, n° 99 (2014): 30.

¹⁴⁹ Naciones Unidas Unicef, “Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad deben disfrutar sus derechos sin discriminación de ningún tipo”, 2019, <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>, segundo gráfico.

¹⁵⁰ Adriana Chiroleu, “La educación superior en América Latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas?”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* 16, n° 3 (2011): 637.

los estudiantes de educación superior en 2013”.¹⁵¹ Como se indicó con anterioridad con mayor frecuencia la discapacidad está ligada con la situación de desigualdad económica pudiendo ser personas en situación de discapacidad las que estén siendo excluidas de la universidad.

A escala regional, el tema de la educación inclusiva es un tema relativamente nuevo, la mayoría de bibliografía reconoce como avance el incremento en la matrícula en la universidad que conllevó el ingreso de grupos históricamente excluidos, pero es insuficiente al 2011 menos del 1 % de estudiantes en la educación terciaria presenta discapacidad.¹⁵² De igual modo, en las investigaciones de los últimos 10 años coinciden que en la universidad para las personas en situación de discapacidad persiste el modelo médico rehabilitador, se limita el acceso con las evaluaciones de ingreso, no hay capacitación a los docentes y no hay una organización estudiantil que procure su participación.¹⁵³

Referente a las personas en situación de discapacidad sensorial, son escasos los datos existentes, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) en coordinación con la OMS (2014) indicaron que más de 26 millones de personas en América Latina tienen algún impedimento visual.¹⁵⁴ En el 2015 la OMS afirma que cerca de 360 millones (5%) de personas en el mundo tienen alguna discapacidad auditiva,¹⁵⁵ de esa población el 9 % está en América Latina.¹⁵⁶

Asimismo, los datos relacionados con la educación superior inclusiva son escasos, los estudios a nivel Latinoamericano se detallan por país, así en Argentina los datos más recientes son de 2012, señalando que el 0,08 % de estudiantes en universidades públicas

¹⁵¹ UNESCO IESALC, “Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales”, *IESALC*, 16 de noviembre de 2020, 35, <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>.

¹⁵² Arlett Verona krause Arriagada et al., “Universitarios con discapacidad: realidades y desafíos en contexto de pandemia de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos”, *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)* 33, n° 2 (2021): 498.

¹⁵³ Eddy Paz Maldonado, “Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina”, *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 46, n° 1 (2020): 420, 421.

¹⁵⁴ Cristina Mitchell, “Países de las Américas buscarán reducir la ceguera y la deficiencia visual”, *Pan American Health Organization / World Health Organization*, 2 de octubre de 2014, <https://n9.cl/k91uu>.

¹⁵⁵ Rafael Bell Rodríguez, “Los estudiantes sordos en la Educación Superior. Nuevos escenarios cognitivos, comunicativos y lingüísticos”, *Publicaciones didácticas*, agosto de 2017, 2, <https://core.ac.uk/download/pdf/235855652.pdf>.

¹⁵⁶ Distintas Latitudes, “¿Cómo está el acceso a la educación para las personas sordas en América Latina?”, *Distintas Latitudes*, 28 de septiembre de 2018, párr. 6, <https://distintaslatitudes.net/explicadores/como-esta-el-acceso-a-la-educacion-para-las-personas-sordas-en-america-latina>.

tienen discapacidad, es decir 1062 de 1 267 519 estudiantes.¹⁵⁷ En Chile al 2015 el 9,1% tenía educación superior completa, cifra por debajo de los 20% que llegan a ser profesionales y que no presentan discapacidad.¹⁵⁸ En Colombia al 2015 el 33,8 % de la citada población no tiene ningún grado escolar, el 37,9 % terminó la primaria, el 20,5 % terminó la secundaria y el 1,7 % terminó la universidad.¹⁵⁹

De lo citado se constata que en el caso de Argentina es más escueta la información es solo del sector público, no detalla el nivel escolar ni datos de titulación, en el caso de Chile hay una comparación con las personas sin discapacidad y en Colombia los datos son más completos, que confirman que a mayor nivel educativo menos personas en situación de discapacidad asisten. A pesar de que la matrícula a escala Regional subió, la falta de registros actualizados son un limitante que no permiten identificar en real desarrollo y superar los obstáculos que impiden el tránsito de la educación media a la superior o que no garanticen la permanencia y culminación universitaria.

Así por ejemplo, el ingreso a la universidad para las personas en situación de discapacidad sensorial enfrenta serios problemas, la mayoría de países latinoamericanos han impuesto un examen de ingreso, con preguntas de español lo que pone en desigualdad a los postulantes en condiciones de discapacidad auditiva, así también, las becas exigen puntajes altos con materias que requieren conocimientos idiomáticos.¹⁶⁰

En este sentido la bibliografía y los instrumentos internacionales recomiendan que para la educación superior de las personas en situación de discapacidad sensorial auditiva se reconozco su derecho de aprender y emplear el lenguaje de señas y de contar con intérpretes. No obstante, la asistencia con intérpretes debe irse perfeccionando, algunas personas llegan a la educación superior con deficiencias en el lenguaje de señas, o los intérpretes no conocen la terminología técnica educativa.¹⁶¹

Similares problemas enfrentan las personas en situación de discapacidad sensorial visual si no se consideran las adaptaciones necesarias en los exámenes de ingreso. En este

¹⁵⁷ Bibiana Sandra Mischia, “Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad”, *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 8, n° 1 (2014): 30.

¹⁵⁸ Bárbara Valenzuela Zambrano, “La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena: Factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia” (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2016), 34.

¹⁵⁹ Lucas Correa Montoya, Marta Catalina Castro Martínez, y Juan Camilo Rúa Serna, “‘Del dicho al hecho hay mucho trecho’: Logros y retos en la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Colombia”, *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos* 1, n° 2 (2017): 24.

¹⁶⁰ *Ibíd.*, 200.

¹⁶¹ Bell Rodríguez, “Los estudiantes sordos en la Educación Superior”, 367.

sentido, las TIC pasan de ser una opción a ser consideradas medios de apoyo indispensables en las adaptaciones para las pruebas y en el aprendizaje para evitar las exclusiones. Las TIC comprenden entre otras: convertidores de texto a audio, lectores y amplificadores de pantalla, máquina de lectura, reproductores de audio; la incorporación requiere inversión económica y capacitación a la comunidad educativa.¹⁶²

Retomando la situación de la educación superior, las políticas públicas educativas se han enfocado en procurar una educación de calidad y equitativa, creando alianzas a escala regional e internacional; que buscan superar las deficiencias e integrar los sistemas universitarios, que permitan la movilidad estudiantil y profesional.¹⁶³ Para Francisco López esta nueva forma de internacionalización de la educación que acarrea el capital transnacional solo será válido si responde a las necesidades de desarrollo y debe estar reglamentada para evitar la subordinación.¹⁶⁴

3. Educación Superior y el covid-19

A partir de la declaratoria de la pandemia mundial por el covid-19, varios países tomaron medidas restrictivas de movilidad y confinamientos con el fin de evitar la propagación del virus y salvaguardar la vida.¹⁶⁵ En América Latina y el Caribe, no hay cifras expuestas por los organismos competentes sobre la afectación a las personas en situación de discapacidad, sin embargo recalcan que las desigualdades sociales que venían atravesando los citados sujetos de derecho se ahondaron en el covid-19 principalmente en la educación y la salud.¹⁶⁶

Las medidas adoptadas por el covid-19 forzaron el cierre de instituciones educativas adoptando una educación en línea que no es accesible para todas las personas. En efecto, antes de la pandemia ya se evidenciaban desigualdades, estudios de la región afirmaban que al 2010, las personas en situación con discapacidad tenían menos acceso a

¹⁶² Andrea V. Basantes et al., “Los lectores de pantalla: herramientas tecnológicas para la inclusión educativa de personas no videntes”, *Información tecnológica* 29, n° 5 (2018): 82, 83.

¹⁶³ René Bugarín Olvera, “Educación superior en América Latina y el proceso de Bolo nia: alcances y desafíos”, *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 6, n° 16 (2009): 53.

¹⁶⁴ Francisco López Segrera, “Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13, n° 2 (2008): 279.

¹⁶⁵ José Antonio Sanahuja, “COVID-19: riesgo, pandemia y crisis de gobernanza global”, *Anuario CEIPAZ 2019-2020. Riesgos globales y multilateralismo: el impacto de la COVID-19*, 2020, 27–54.

¹⁶⁶ ONU CEPAL, “Personas con discapacidad ante la enfermedad por coronavirus (COVID-19) en América Latina y el Caribe: situación y orientaciones”, *Informes del Covid-19*, abril de 2020, https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45491/1/S2000300_es.pdf.

las TIC en comparación a otros grupos sociales, cuestión que ha empeorado con el covid-19.¹⁶⁷

Los efectos del covid-19 en la educación superior están presentes y serán a largo plazo, la falta de seguimiento individual, la baja calidad educativa, la falta de interés de volver a clases, las desigualdades y las recesiones económicas; pueden ser algunas de las causas del retraimiento de la educación superior. No obstante, los organismos internacionales ven como una oportunidad para mejorar el sistema, la Unesco propone fomentar programas y acciones inclusivas pertinentes suficientes y de calidad,¹⁶⁸ el IESCAL recomienda el seguimiento académico y psicológico que puede hacer la diferencia entre continuar los estudios o abandonarlos;¹⁶⁹ para garantizar una educación en igualdad de oportunidades.

Finalmente, ante las nuevas modalidades de educación en línea que se robustecieron en el covid-19 y se avizora se quedarán, la Unesco recomienda que las aulas y espacios virtuales sean inclusivos, las directrices deben estar contenidas en políticas a largo plazo con la aplicación del contenido mínimo de la educación.¹⁷⁰

4. Políticas públicas relevantes sobre la educación superior de las personas en situación de discapacidad en América Latina: Argentina, Chile y Colombia, con un enfoque de derechos humanos, de género, diversidades y las 4A

Como se mencionó en la Introducción Argentina, Colombia y Chile destacan en la Región por presentar mayores avances en sus normas y prácticas inclusivas, antes de la caracterización de las políticas públicas es importante tener un referente del marco normativo de los países citados, en contraste con el marco legal ecuatoriano citado anteriormente.

¹⁶⁷ NU CEPAL, “Personas con discapacidad y sus derechos frente a la pandemia de COVID-19: que nadie se quede atrás”, *Informes Covid 19*, n° 1 (2021): 26.

¹⁶⁸ Francesc Pedró, “Covid-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad”, en *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, primera (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, CLACSO, 2020), 83, https://www.researchgate.net/profile/Alejandro-Tiana-Ferrer/publication/348477313_Que_cambios_educativos_nos_puede_traer_el_coronavirus_Algunas_reflexiones_desde_la_experiencia_espanola/links/60006a8a45851553a041acf9/Que-cambios-educativos-nos-puede-traer-el-coronavirus-Algunas-reflexiones-desde-la-experiencia-espanola.pdf#page=73.

¹⁶⁹ Stefania Giannini, “COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después”, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 11, n° 17 (2020): 1–57.

¹⁷⁰ *Ibíd.*, 45.

En la Constitución Política de Colombia de 1991 vigente a la presente fecha fija la protección para todas las personas en especial “aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta”.¹⁷¹ Chile mantiene una Constitución de 1980 con varias enmiendas (la última en el 2021) en similares términos que la DUDH, reconoce a las personas libres e iguales en dignidad y derechos.¹⁷² Argentina su Constitución de 1994 determina legislar y adoptar medidas afirmativas en favor de determinados grupos como las personas en situación de discapacidad.¹⁷³

En suma, Colombia y Chile presentan retrocesos en el primer caso con un sentido médico asistencialista y en el segundo no hay una visibilidad de la discapacidad, en este sentido Ecuador, presenta mayores avances al reconocer como grupo de atención prioritaria a las personas en situación de discapacidad, con una sección específica de sus derechos.

Por otro lado, Argentina, Colombia y Chile a pesar de mantener Constituciones de décadas pasadas tienen leyes de educación superior y discapacidad. En efecto, el marco normativo en Ecuador se concluye es un tema que encuentra protección general en la LOES y en la LOD, no hay especificidad de la discapacidad sensorial visual-auditiva, y tiene avances al aplicar el principio de diseño universal.

En este sentido solo Colombia tiene leyes por tipo de discapacidad, la Ley 324 de 1996 a favor de la población sorda,¹⁷⁴ la Ley 982 de “sordos y sordociegos”,¹⁷⁵ en concordancia con la Ley 30 de educación superior¹⁷⁶ y la Ley 115 de educación general¹⁷⁷ que fijan el lenguaje de señas colombiano y las ayudas necesarias en el ámbito educativo. En Chile la ley 20422 demanda de las IES se adopten los mecanismos y medidas para atender la discapacidad,¹⁷⁸ en concordancia con la ley 21091 que garantiza una educación sin discriminación con la realización de los ajustes razonables.¹⁷⁹ En Argentina, la Ley

¹⁷¹ Colombia, *Constitución Política de Colombia*, Gaceta Constitucional No. 116, 20 de julio de 1991, art. 13.

¹⁷² Chile, *Constitución Política de la República de Chile*, Decreto Supremo No. 1.150, 21 de octubre de 1980, art. 1.

¹⁷³ Argentina, *Constitución de la Nación Argentina*, Boletín Oficial No. 23, 22 de agosto de 1994 núm. 23 art. 75.

¹⁷⁴ Colombia, *Ley 324*, Diario Oficial 42.899, 11 de octubre de 1996, art. 6.

¹⁷⁵ Colombia, *Ley 982*, Diario Oficial 45.995, 2 de agosto de 2005, art.9.

¹⁷⁶ Colombia, *Ley 30 de 1992*, Diario Oficial 40.700, 29 de noviembre de 1992, art. 1, 28.

¹⁷⁷ Colombia, *Ley 115*, Diario Oficial No. 41 214, 8 de febrero de 1994, art. 48, 70, 76.

¹⁷⁸ Chile, *Ley 20422*, Decreto 298, 3 de febrero de 2010, art.39.

¹⁷⁹ Chile, *Ley 21091*, Id. Norma: 1118991, 11 de mayo de 2018, art.1 lit.g.

n.º 24.521 garantiza los apoyos técnicos y humanos para las personas estudiantes en situación de discapacidad,¹⁸⁰ en armonía con la ley 26.378, que ratificó los principios de la CDPD.¹⁸¹

En cuanto a la discapacidad como un colectivo transversal varios organismos públicos se encargan de su protección diseñando programas o políticas públicas, que se integran entre sí.¹⁸² En este sentido, para este trabajo se han identificado políticas públicas de educación y discapacidad con mayores avances en materia en la educación superior. En el caso de Colombia se consideró la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022 y el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, en Chile la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020 y en Argentina el Plan Nacional de Discapacidad 2017-2022.

Con relación al enfoque de derechos humanos, las políticas públicas citadas no fijan un concepto o características de los mismos, se limitan a citar los instrumentos internacionales. Según Víctor Abramovich, el derecho internacional de derechos humanos no dicta políticas públicas es un marco de referencia que precisa estándares para que cada Estado defina su política.¹⁸³ En este sentido las políticas públicas se puede interpretar que orientan su quehacer en el marco de los instrumentos internacionales, es decir son Estados y sociedades fuertes basados en los derechos humanos, que contemplan los principios de dignidad, universalidad, indivisibilidad, progresividad y fundamentalmente el principio de igualdad y no discriminación.

Por otro lado, en las políticas públicas de Argentina y Chile el género es identificado como una categoría de la diversidad, que requiere protección, mientras Colombia presenta mayor avance respecto al tema. En efecto, la política pública de discapacidad colombiana reconoce que, en la cultura latinoamericana las labores de cuidado recaen sobre las mujeres y las mujeres en situación de discapacidad son las que menos probabilidades tienen de ejercer sus derechos; hace énfasis en desmontar el

¹⁸⁰ Argentina, *Ley No. 24.521 de Educación Superior*, Boletín Oficial Nro. 28.204, 7 de agosto de 1995, art. 2.

¹⁸¹ Argentina, *Ley 26.378*, Decreto 895/2008, 21 de mayo de 2008, art. 24.

¹⁸² Raudín Esteban Meléndez Rojas, “Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad”, *Actualidades investigativas en educación* 19, nº 2 (2019): 12.

¹⁸³ Abramovich, “Una aproximación al enfoque de derechos”, 35.

conocimiento de género como el dualismo hombre y mujer para identificar identidades de género.¹⁸⁴

La política pública colombiana también propone un enfoque diferencial para el tratamiento de la diversidad, lo que le permite ofrecer respuestas con el reconocimiento de la diversidad, promoviendo el respeto y el acceso universal.¹⁸⁵ En este sentido Chile y Argentina no explicitan un enfoque o mecanismo para tratar la diversidad; no obstante, si promueven el desarrollo de las capacidades valorando la diferencia.

Un aspecto a resaltar es que, todas las políticas públicas valoran la diversidad promoviendo espacios inclusivos que permitan el reconocimiento de las diferencias, visto como una oportunidad de enriquecerse y no una dificultad, e identifican las categorías sospechosas de discriminación.

Como se indicó en acápite anteriores, la revisión de las políticas públicas a la luz del contenido mínimo de las 4A de Tomasevki, permitirá conocer los avances o retrocesos del derecho a la educación, en el caso específico de este trabajo del derecho a la educación superior (grado) de las personas en situación de discapacidad sensorial.

4.1. Estudio de la asequibilidad

Con relación a la asequibilidad sobre la cantidad de las IES los países estudiados tienen programas de evaluación y acreditación que miden la calidad educativa y pretende alcanzar sociedades más justas, con la participación de todos los sectores sociales.¹⁸⁶ Por ende, todas las IES acreditadas deberían estar aptas para atender las necesidades de la diversidad del estudiantado, en Colombia en 2017 existían 41 IES que estaban acreditadas de las cuales 47 % eran públicas y 53 % privadas.¹⁸⁷ En Chile, al 2021, tenía 41 IES acreditadas entre públicas y privadas.¹⁸⁸ En Argentina, existían 131 universidades públicas y privadas en todo el país en 2020.¹⁸⁹

¹⁸⁴ Colombia Ministerio de Salud y Protección Social, “Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022” (Bogotá: Ministerio de Salud y Protección Social, 2014), 73.

¹⁸⁵ *Ibid.*, 72.

¹⁸⁶ Rico, “Políticas de educación inclusiva en América Latina”, 129.

¹⁸⁷ Colombia Ministerio de Educación, “Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026” (Bogotá: Ministerio de Educación, 2016), 22.

¹⁸⁸ Dora Ligia Páez Luna, Diana Rocío Camargo Celis, y Yasser de Jesús Muriel Perea, “Calidad de las instituciones de educación superior desde la perspectiva de América Latina y el Caribe”, *SIGNOS-Investigación en sistemas de gestión* 13, n° 1 (2021): 227.

¹⁸⁹ Argentina Ministerio de Educación, “Síntesis Universitaria 2019- 2020 con nuevas estadísticas sobre modalidad a distancia”, *Argentina.gob.ar*, 26 de abril de 2021, sec. 1, <https://www.argentina.gob.ar/noticias/sintesis-universitaria-2019-2020-con-nuevas-estadisticas-sobre-modalidad-distancia>.

De lo citado, Argentina sobresale con las 131 universidades, sin embargo, hay que aclarar que en Colombia existen institutos de educación superior que equilibran la falta de universidades acreditadas,¹⁹⁰ similar que Chile que cuenta con institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos.¹⁹¹

Las políticas públicas se basan en el principio de accesibilidad universal, que comprende la implementación de entornos inclusivos con la accesibilidad de estructuras físicas, acceso a la información y comunicación, bajo el principio de igualdad y no discriminación. Visto de esta forma, promueven una infraestructura para el uso de todas las personas, y se extiende al diseño universal de aprendizaje del currículo de manera textual la política pública de Colombia determina “el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles”,¹⁹² cambios que favorecen no solo a las personas en situación de discapacidad.

Referente a la capacitación docente, las políticas públicas de Chile y Colombia promueven la formación y sensibilización de los educadores para la educación de las personas con NEE relacionadas o no con la discapacidad.¹⁹³ Es decir, que se sigue utilizando un lenguaje de la educación especial, que centra el problema en la persona y no en el sistema.

De lo indicado, se puede concluir que existe un avance con los sistemas de evaluación de las IES, garantizado una educación de calidad para todas las personas. Con relación a la infraestructura y el currículo presentan un adelanto con la incorporación de los principios del DU y del DUA. No obstante, en la capacitación docente no se termina por adoptar el modelo pedagógico inclusivo que propone basarse en las dificultades para acceder al aprendizaje no en las NEE.

4.2. Estudio de la accesibilidad

En cuanto a la accesibilidad material con el fin de superar las barreras geográficas el transporte es un lineamiento propuesto en las políticas públicas de los tres países, Colombia enfatiza su uso en zonas rurales que existe mayor deserción escolar. Con

¹⁹⁰ Ligia Alba Melo-Becerra, Jorge Enrique Ramos-Forero, y Pedro Oswaldo Hernández-Santamaría, “La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia”, *Revista Desarrollo y sociedad*, n° 78 (2017): 74.

¹⁹¹ Luna, Celis, y Perea, “Calidad de las instituciones de educación superior”, 227.

¹⁹² Ministerio de Educación, “Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026”, 41.

¹⁹³ Chile SENADIS, Ministerio de Desarrollo Social, “Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020”. (Santiago de Chile: SENADIS, noviembre de 2013), 27.

relación a la modalidad de estudio se fomenta las diversas modalidades de manera general, no se promueve la educación superior a distancia o en línea para las personas en situación de discapacidad.

Las TIC como material de apoyo son fomentadas en todas las políticas públicas adicional, Argentina y Chile han ratificado el Tratado Marrakech¹⁹⁴; sin embargo, como se indicó anteriormente las TIC no son consideradas como un entorno virtual de aprendizaje; lo cual es un límite para la educación inclusiva. A pesar, de que los espacios virtuales de aprendizaje no constan en las políticas públicas, las modalidades en línea se adoptaron de manera emergente por el covid-19.¹⁹⁵

Referente a la accesibilidad económica, los instrumentos internacionales demandan la gratuidad progresiva en la educación superior,¹⁹⁶ en este punto Argentina por mandato constitucional fija la gratuidad y equidad en la educación superior estatal. Adicional, si no se cuenta con el certificado de culminación del nivel medio, las personas mayores de 25 años pueden ingresar a la universidad aprobando un examen de conocimientos y aptitudes.¹⁹⁷ En suma, Argentina garantiza la universalidad del derecho a la educación con la gratuidad, en igualdad de condiciones y ayuda a las personas que no han cursado la secundaria.

Argentina, no ha superado varias brechas que denotan discriminación en la educación, sin embargo tiene la menor brecha entre la participación de personas de quintiles altos y más bajos en la educación superior en América Latina.¹⁹⁸ Como se ha indicado en la Región la discapacidad va de la mano con la desigualdad socio económica, por lo que acortar esta brecha, puede representar más personas en situación de discapacidad en la universidad.

Por otro lado, en Colombia existe un sistema mixto de financiamiento de la educación superior Estado y sociedad,¹⁹⁹ en un afán por acortar las inequidades que se presentan, se aprobó la Ley Estatutaria No. 1618 de 2013 que dispuso el mínimo pago de

¹⁹⁴ Virginia Inés Simón, “Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso. Su incidencia en bibliotecas y estado de su implementación en América” (Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2021), 76.

¹⁹⁵ María S. Ramírez-Montoya, “google”, *Campus virtuales* 9, n° 2 (2020): 127, 129, 130.

¹⁹⁶ Asamblea General, *PIDESC*, art. 13, num. 2, lit. c.

¹⁹⁷ *Ley No. 24.521 de Educación Superior*, art.7.

¹⁹⁸ García de Fanelli, “Inclusión Social en la Educación superior argentina”, 135.

¹⁹⁹ *Ley 30 de 1992*, art. 85, 86, 87.

la matrícula en las IES públicas para las personas en situación de discapacidad.²⁰⁰ No obstante, desde el covid-19 el Estado está considerando mantener la gratuidad para algunos grupos sociales.²⁰¹ Es decir, aún no se cumple la gratuidad para todas las personas en la educación superior, adicional el ingreso está supeditado a la prueba de acceso, conocido como “SABER11”.²⁰²

Con el fin de garantizar el derecho a la educación superior para las personas en situación de discapacidad se ha flexibilizado las pruebas de ingreso, adicional el Estado colombiano con las IES promueven el acceso diferencial, cupos especiales y programas de inclusión.²⁰³ En este sentido resalta el sistema informático del Ministerio de Educación denominado IES/SPADIES que articula con varias IES recopilando información, permitiendo detectar a tiempo las causas de deserción y trabajarlas, con ayuda: académica, financiera y de otro tipo.²⁰⁴ El Ministerio de Educación recaló que el citado sistema, ha logrado reducir la deserción en la educación superior en 2,5% pasando de 11,5 % en 2006 a 9,0 % en 2016.²⁰⁵

En Chile mediante Ley 21091 de 2018 se estableció el sistema de financiamiento gratuito que brindan las IES acreditadas,²⁰⁶ es decir las personas estudiantes tienen la posibilidad de acceder gratuitamente a las universidades que estén debidamente autorizadas. La citada ley, se dio como una respuesta al informe de Naciones Unidas que examinó que la matrícula universitaria en Chile respondía en un 80 % a las IES privadas resultando una educación muy costosa.²⁰⁷ Similar que Colombia, el acceso a la

²⁰⁰ Colombia, *Ley Estatutaria 1618*, Diario Oficial 48.717, 27 de febrero de 2013, art. 11 lit. k.

²⁰¹ Colombia Palabra Maestra, “Gratuidad en la matrícula en Educación Superior pública ya es una realidad”, *Compartir palabra maestra*, 18 de junio de 2021, párr. 2, <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/noticias/gratuidad-en-la-matricula-en-educacion-superior-publica-ya-es-una-realidad>.

²⁰² *Ley 30 de 1992* art.14.

²⁰³ Aura Helena Peñas Felizzola y Carlos Alberto Cárdenas Sierra, “La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos”, *Revista de educación inclusiva* 13, n° 2 (2020): 70, 75.

²⁰⁴ Jorge Franco Gallego, “Abandono de estudios y equidad educativa: un análisis empírico aplicado a grupos poblacionales en el caso colombiano 1998-2016”, *CLABES-VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*, 2017, 30, <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1543>.

²⁰⁵ Ministerio de Educación, “Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026”, 21.

²⁰⁶ *Ley 21091*, título V.

²⁰⁷ ONU Consejo de Derechos Humanos, *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación sobre su misión a Chile*, 3 de abril de 2017, A/HRC/35/24/Add.1.

universidad está regulado por el examen de admisión denominado “Pruebas de Selección Universitaria-PSU”.²⁰⁸

Con el fin de propender el acceso a la universidad en Chile se han aprobado: Programas propedéuticos, el “Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior” y programas de inclusión social, los dos primeros como acciones afirmativas desarrolladas por el gobierno y los siguientes implementados por las universidades; en todos lo que se busca es el acceso inclusivo de las personas estudiantes vulnerables con méritos académicos.²⁰⁹

A excepción de Argentina en Chile y Colombia el acceso tiene restricciones económicas y de méritos académicos, las personas que presenten una doble vulnerabilidad es decir que estén en situación de discapacidad y en desigualdad socio-económica reducen sus posibilidades de acceder a la universidad. Si bien en Chile hay esfuerzos del Estado y la sociedad promoviendo el acceso de grupos vulnerables, son procesos recientes que presentan desafíos a superar, como apoyar a las personas estudiantes con bajos rendimientos académicos no solo a los sobresalientes.²¹⁰

El sistema de becas como un mecanismo que ayude a las personas en situación de discapacidad y en desigualdad socioeconómica, consta en la Política de Argentina denominada “Becas Sarmiento” de la Universidad de Buenos Aires que no considera edad ni méritos académicos.²¹¹ Por otro lado las IES privadas tienen su propio sistema de becas basados en talentos o méritos académicos.²¹²

En Colombia uno de los programas más influyentes fue “Ser Pilo Paga” (2015-2018), que contribuyó al mayor acceso de personas de quintiles bajos que de otra manera

²⁰⁸ Gobierno de Chile DEMRE, “Personas en situación de discapacidad y PSU, proceso actual”, noviembre de 2018, <https://demre.cl/inclusion/documentos/PeSD-p2019.pdf>.

²⁰⁹ Cristóbal Villalobos, “Programas de Acceso Inclusivo a la Educación Superior para estudiantes vulnerables en Chile”, 2018, 5, 10, <http://54.148.75.48/bitstream/handle/123456789/501/Informe%20versi%c3%b3n%20espa%c3%b1o1%2c%20Crist%c3%b3bal%20Villalobos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

²¹⁰ *Ibíd.*, 13.

²¹¹ CONADIS, y la Agencia Nacional de Discapacidad, “Plan Nacional de Discapacidad 2017-2022”, 124.

²¹² Agustina Pratti y Jeni Gamarra, “Comparación de Políticas de becas y crédito educativo en la educación superior. Los casos de Argentina y de Colombia: lógica pública y lógica privada”, *researchgate*, 2019, 10, https://www.researchgate.net/publication/338720151_Comparacion_de_Policas_de_becas_y_credito_educativo_en_la_educacion_superior_Los_casos_de_Argentina_y_de_Colombia_logica_publica_y_logica_privada.

no hubiesen ingresado a la universidad.²¹³ El citado programa fue sustituido por el proyecto “Generación E”, que cubre dos líneas de beneficiarios por excelencia y equidad, este último dirigido a personas en situación de vulnerabilidad.²¹⁴ En miras a un aumento de la matrícula en las IES colombianas, sin embargo, no hay cifras que den cuenta del beneficio a las personas en situación de discapacidad.

En Chile existen las becas directas y por medio de los concursos diseñados por las IES, en las dos circunstancias están sujetas al buen rendimiento académico.²¹⁵ Las becas reguladas por el Estado,²¹⁶ permite que las personas en situación de discapacidad que apliquen a las becas se exoneren del examen de ingreso manteniendo un promedio mínimo de 5.0;²¹⁷ evidenciando la restricción de méritos académicos. Los programas en las IES se dan gracias a la Ley 20422 que promovió que las IES implementen y promocionen programas y políticas inclusivas, visto de esta forma, queda en el ámbito de la autonomía universitaria impulsar la educación inclusiva.

Adicional en los tres países se han creado redes de apoyo a la discapacidad, en Chile se creó la “Red de Educación Superior Inclusiva” que impulsa el acceso y el otorgamiento de becas.²¹⁸ En Colombia existe la “Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior por la Discapacidad” conformada por 42 IES que tienen como fin aportar con conocimientos y experiencias para una educación inclusiva.²¹⁹ Argentina también cuenta con la “Red Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos”, en 2019 presentó un informe elaborado con la participación de 50 universidades públicas con las buenas prácticas a favor de las personas en situación de discapacidad.²²⁰

²¹³ ONU Consejo de Derechos Humanos, *Informe nacional presentado con arreglo al párrafo 5 del anexo de la resolución 16/21 del Consejo de Derechos Humanos- Colombia*, 26 de febrero de 2018, 15, A/HRC/WG.6/30/COL/1.

²¹⁴ Elizabeth Palma Cardoso et al., “Impacto socioeconómico del programa generación E en estudiantes de la facultad de economía, administración y contaduría de El ITFIP Espinal Tolima, que pertenecen a familias de los estratos 1 y 2, en el año 2019”, *Aglala* 11, n° 1 (2020): 307.

²¹⁵ Bárbara Valenzuela Zambrano et al., “Alumnado con discapacidad en educación superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva”, *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, n° 11 (2017): 52.

²¹⁶ Decreto 97/2013 modificado en el 2021 vigente a la presente fecha, regula los programas de becas en la educación superior, que pueden cubrir un costo total o parcial.

²¹⁷ Ministerio de Educación, Chile, *Reglamento del Programa de Becas de Educación Superior*, Decreto 97, 3 de junio de 2021, art. 1. .

²¹⁸ Pamela Tejeda-Cerda y Aleida Fernández-Moreno, “Políticas de educación superior en países del Cono Sur”, *Revista de la Facultad de Medicina* 63, n° 3Sup (2015): 36.

²¹⁹ Fajardo, “La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica”, 177.

²²⁰ María Fourcade et al., *Políticas en educación superior en las universidades públicas argentinas: discapacidad y universidad: período 2014-2016* (Corrientes: Eudene, 2019), 33.55.

Retomando, los sistemas de becas al estar sujetas a requisitos y méritos académicos, no cumplen con las disposiciones de la Observación General n.º13 que promueve la aplicación del principio de igualdad y no discriminación. En este sentido, consentiría hacer una diferenciación en las becas otorgadas a las personas en situación de discapacidad para que no se considere criterios de méritos académicos, y permitir la flexibilización del sistema educativo, para eliminar las barreras de aprendizaje. Acorde lo determina Boaventura de Sousa son medidas de una igualdad (requisitos de becas), que reproduce una descaracterización (las personas en situación de discapacidad tienen que adaptarse al sistema).²²¹

Con relación a la categoría de la igualdad y no discriminación consta en todas las políticas públicas como derecho o principio en el sentido de que, nadie puede ser discriminado por su edad, género, situación socioeconómica, ubicación geográfica o cualquier otra situación. Además, con el fin de garantizar una educación libre de violencia y discriminación, las políticas públicas aseguran el acceso a la justicia y campañas de prevención, con intérpretes si fuere necesario.

La accesibilidad material presenta avances al determinar el sistema de transporte en las políticas públicas, el uso de las TIC como medios de apoyo y como espacios virtuales de aprendizaje (adoptado de manera emergente por el covid-19). Con relación a la accesibilidad económica se evidenció solo en Argentina la universidad pública es gratuita y sin pruebas de acceso, de igual manera resalta el sistema de becas para las personas en situación de discapacidad no sujeto a condicionamientos que pueden reproducir exclusión. Finalmente, es un avance que las políticas públicas garanticen una educación sin discriminación, con un enfoque preventivo y el reconocimiento del lenguaje de señas.

Recalcando la labor de las redes universitarias en los tres países, permitiendo que las IES implementen políticas y programas institucionales para hacer efectivos y operativos los derechos de las personas en situación de discapacidad. Además, el intercambio de conocimientos y experiencias permiten que las IES tengan respuestas eficaces ante los continuos cambios sociales y desventajas que se presenten.

²²¹ Santos, *La caída del angelus novus*, 154.

4.3. Estudio de la aceptabilidad

Con relación a la aceptabilidad que es el fondo y la forma de la educación, la forma referente a la evaluación de las anteriores características de asequibilidad y accesibilidad. En este sentido, se relaciona con la valoración de la política pública, que acorde a la participación deberían cooperar el Estado y la sociedad en general.

Es necesario subrayar que, la participación es recomendada por la Convención a los tres países consultados, en este sentido se verificó que la participación se limita al diagnóstico y elaboración de las propuestas, sin embargo, el seguimiento y evaluación de las políticas públicas son institucionales. En suma, no se puede asegurar hay una participación por parte de las personas en situación de discapacidad (familiares, colectivos o interesados) que dé sentido de pertenencia, una escucha activa y de retroalimentación de resultados que permitan mejorar las políticas públicas.

Con relación al fondo de la educación de la revisión de las Constituciones, leyes de educación superior y las políticas públicas, se concluye que en los tres países se adopta al derecho a la educación desde un enfoque de derechos humanos, sobreponiendo la capacidad humana sobre el desarrollo económico. Adicional, conciben una educación liberadora como la propuso Freire, una herramienta para desarrollar un pensamiento crítico que busca sociedades justas, solidarias y de paz; fines que se alcanzan con el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales. Concluyendo, que las políticas públicas están acorde a los instrumentos internacionales, en procura del desarrollo de la personalidad en sentido de la dignidad, del respeto y promoción por las normas y principios de derechos humanos.

En suma, hay un avance parcial en la aceptabilidad, la falta de participación en el seguimiento y evaluación de las políticas públicas, hacen que la población en situación de discapacidad no aporte con sus experiencias sobre el sistema educativo. A diferencia del fondo de la educación que se puede afirmar que está acorde a la DUDH y del PIDESC que contiene el estándar más alto de educación relacionado con la dignidad.

4.4. Estudio de la adaptabilidad

Por la adaptabilidad, la educación superior debe responder a las necesidades y a los cambios sociales y culturales, visto de esta forma y ante los cambios que exigió la pandemia del covid-19 es significativo conocer ¿cómo se adaptó la educación superior en el contexto del covid-19?

En respuesta el gobierno colombiano mediante Decreto Legislativo No. 662 de 2020 dispuso la erogación de fondos y suspensión de pruebas de acceso,²²² así también se dispuso que IES con experiencia de educación a distancia ayuden a otras IES, en la transición a lo virtual.²²³ Chile, de manera similar adoptó el “Plan de acción MINEDUC para instituciones de Educación Superior” comprometiendo fondos para impulsar la educación en línea, capacitación y apoyo tecnológico. Argentina, por su parte, por medio del Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina acompañó en la capacitación sobre el uso de herramientas tecnológicas, para adaptarse a la virtualidad.²²⁴

En suma, las respuestas han sido inmediatas para dar continuidad y finalizar los procesos académicos, con la capacitación a los docentes y la dotación de dispositivos tecnológicos, sin embargo, como se indicó en líneas anteriores se ahondaron las desigualdades sociales con brechas tecnológicas que impidieron ejercer el derecho a la educación.

Relativo al estudio de la adaptabilidad, la política pública sobre discapacidad colombiana resalta con dos programas, primero el “Programa Convertic” que busca la inclusión laboral mediante la masificación del lector de pantalla fomentando el acceso a la información y la autonomía. Segundo la “Red de comunicación con personas sordas”. es un sistema informático en tiempo real, para comunicar a personas en situación de discapacidad auditiva.²²⁵ De lo citado y considerando que la educación por el principio de invisibilidad e interdependencia se relaciona con el ejercicio de otros derechos los programas son aplicables en el ámbito educativo, fomentando la inclusión de los citados sujetos de derecho en todos los ámbitos.

En suma, de la adaptabilidad, aparentemente con la adopción obligatoria de la modalidad en línea por el covid-19 permitiría acortar distancias, sin embargo, no se cumple con el objetivo, sino se garantizan las herramientas tecnológicas y acceso al internet a los grupos más vulnerables como las personas en situación de discapacidad. A excepción de Colombia, en las políticas públicas no hay especificidad sobre la adopción de mecanismos de apoyo para la educación de las personas en situación de discapacidad sensorial (visual-auditiva), empero en Chile y Argentina se complementan con los marcos normativos vigentes sobre la discapacidad.

²²² Palabra Maestra, “Gratuidad en la matrícula en Educación Superior”, párr. 2.

²²³ Ramírez-Montoya, “Transformación digital e innovación educativa”, 129.

²²⁴ Giannini, “COVID-19 y educación superior”, 36.

²²⁵ Ministerio de Salud y Protección Social, “P.P. de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022”,

A manera de conclusión, la evolución de la educación superior en la Región permite que se cuente con sistemas de evaluación de las IES que garantizan calidad y equidad educativa. Por otro lado, las políticas públicas se basan en los principios del DU y del DUA garantizando un acceso para todas las personas que estén o no en situación de discapacidad. En este punto, aún es un pendiente superar el uso de las NEE, al parecer retroceden a una educación de integración que centra las limitaciones en las personas.

Sobre la accesibilidad, hay mayores avances en la accesibilidad material y sin discriminación, no obstante, la accesibilidad económica aún presenta límites al no garantizar la gratuidad y mantener pruebas de ingreso, adicional las becas no promueven el acceso de grupos históricamente excluidos y están limitadas por méritos académicos. Aquí, un referente a seguir es Argentina que garantiza la universalidad de la educación y en igualdad de oportunidades, con la gratuidad, sin pruebas de acceso y becas para las personas en situación de discapacidad.

También, resalta el sistema operativo de IES/SPADIES de Colombia y las redes de apoyo para la discapacidad en los tres países, que son el resultado de un trabajo en conjunto de los entes gubernamentales y de las IES, denotando los esfuerzos para superar las desigualdades e inequidades sociales que obstaculizan la educación superior.

Con relación a la aceptabilidad presentan un avance parcial, es un pendiente la participación en las políticas públicas acorde lo recomienda la Convención. No obstante, el avance que presentan los instrumentos políticos es la adopción de la educación con un enfoque de derechos humanos.

Finalmente, la adaptabilidad presenta límites, con el covid-19 se acentuaron las desigualdades por las que venían atravesando grupos vulnerables. Adicional, con relación a la adaptabilidad de la educación ante la discapacidad sensorial visual-auditiva solo Colombia cuenta con dos programas que atienden la citada discapacidad.

En el presente capítulo se concluyó que la DUDH y el PIDESC son los instrumentos internacionales, que presentan mayores avances de protección en la educación, pero de manera específica para las personas en situación de discapacidad son la CDPD y las Normas Uniformes, a nivel de la ONU. En el sistema Interamericano hay avances con el Protocolo de San Salvador y el CIADDIS sin embargo se complementa con los citados instrumentos de la ONU.

A nivel nacional, a pesar de haber ratificado la mayoría de instrumentos internacionales de derechos humanos, la normativa no termina por adaptarse al modelo social de la discapacidad y la educación en un sentido de derechos humanos. La

Convención ha recomendado se reforme la LOD bajo principios de la CDPD y se fomente el modelo inclusivo para las personas en situación de discapacidad en todos los niveles.

Por otro lado, se contextualizó a la discapacidad en la Región y la evolución de la educación inclusiva, sin embargo, referente a los datos de la educación de las personas en situación de discapacidad son escasos; en efecto, las cifras de aumento de matrícula no reflejan un detalle de las personas que están quedando excluidas y las limitaciones han sido señaladas por los estudios académicos. En este sentido, la bibliografía y los instrumentos internacionales recomiendan se reconozca el lenguaje de señas y el uso de las TIC para las personas en situación de discapacidad sensorial auditiva y visual

Así también se constató que, con el covid-19 las desigualdades históricas por las que atraviesan las personas en situación de discapacidad se ahondaron, y los organismos internacionales ven como una oportunidad para mejorar el sistema educativo, en procura de una educación de calidad y equitativa.

Previo al análisis de las políticas públicas de Argentina, Chile y Colombia se determinó que, mantienen leyes de educación superior y discapacidad, resalta Colombia, que tiene leyes específicas por tipo de discapacidad. Adicional, se constató que las políticas públicas, citan los instrumentos internacionales de derechos humanos. La política de discapacidad colombiana, presenta mayor desarrollo en los enfoques de género y diversidades.

Con relación a las 4A en las políticas públicas se ha constatado que hay un avance parcial con adelantos y limitaciones en cada elemento. En suma, al ser características interrelacionadas el desarrollo de una apunta al progreso de todas, y el perfeccionamiento depende del contexto y de la voluntad política en cada país.

Capítulo tercero

Ejercicio del derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad sensorial: experiencia de la Universidad UTE, contexto ecuatoriano

En este capítulo se pretende dar respuesta a la pregunta planteada ¿Cómo se aplican las políticas de educación superior a las personas en situación de discapacidad sensorial (visual-auditiva), en la Universidad UTE en relación con el contexto latinoamericano en particular de las políticas en los países de Argentina, Chile y Colombia, basada en las 4A?

Este capítulo está dividido en tres secciones a saber, primero se expone el contexto histórico ecuatoriano de la temática en cuestión. Segundo se revisaron los Planes Nacionales de Desarrollo y las Agendas Nacionales de la Igualdad; para conocer sobre las políticas relativas al tema. Finalmente, se exponen los resultados del análisis de las entrevistas a partir de las 4A, que apuntan a identificar la realidad de la educación.

1. Contexto de las personas en situación de discapacidad en Ecuador

Para acercarse a la realidad de la discapacidad en el Ecuador, se puede partir de las estadísticas y de la evolución que ha presentado su atención. En este sentido, marca un hito en el Ecuador la misión Manuela Espejo que fue el primer estudio biopsicosocial sobre la discapacidad, determinando que al 2010 existían 293 743 personas en situación de discapacidad en el Ecuador.

El referido estudio determinó que existía una prevalencia de la discapacidad física motriz con un 36 %, seguida por un 24 % de la discapacidad intelectual, 13 % de discapacidad múltiple, 11 % de discapacidad auditiva, 0,9 % de la discapacidad visual, 0,04 % de la discapacidad mental y 0,008 % visceral. Similar que, en la Región, las causas de prevalencia de la discapacidad son por accidentes, actos de violencia, consumo de sustancias tóxicas y por desnutrición. También, la Misión concluyó que, la mayoría de personas en situación de discapacidad estaban en situación de desigualdad

socioeconómica y eran excluidas, en gran parte por la falta de políticas públicas que no garantizan la realización de sus derechos.²²⁶

El estudio de la discapacidad en el Ecuador es amplio de manera breve se puede indicar que, antes de 1970 la atención a la discapacidad recaía sobre los familiares con el apoyo eclesiástico y de asociaciones privadas. Posteriormente, las décadas de 1970 y 1980 se caracterizaron porque el sector público asume obligaciones en el ámbito de la salud, la educación y bienestar social. Pero, en 1992 que cobra importancia con la aprobación de la Ley de Discapacidades, que creó el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) con vigencia hasta la actualidad que diseña, organiza y dirige las políticas públicas referente al tema en el país.²²⁷

En el citado contexto, con relación al desarrollo institucional, en 1940 se fundó el “Instituto de Niños Sordos Enriqueta Santillán”, el primero en atender la discapacidad auditiva y que funciona hasta la actualidad. Posterior, en 1950 se fundó el Orfelinato “San Vicente de Paúl” que atendió a niños/as en situación de discapacidad sensorial visual-auditiva.²²⁸ En los años sesenta se fundó la escuela “Byron Eguiguren” en Loja para ayudar a niños/as “ciegos/as”.²²⁹

Como se indicó inicialmente, el reconocimiento de las personas en situación de discapacidad tomó impulso en la Vicepresidencia de Lenin Moreno en 2007, quién gestionó la política pública “Ecuador sin Barreras”, promoviendo implementar normas de accesibilidad INEN y la “Misión Manuela Espejo” que adicional a las estadísticas, entregó ayudas técnicas y médicas al grupo de atención prioritaria.²³⁰

En la actualidad la “Misión las Manueles”, brinda ayuda técnica, otorga pensiones asistenciales para vivienda, inclusión laboral, educativa y comunitaria; a lo que se le suma el bono “Las Joaquinas” destinado para las personas cuidadoras de las personas en

²²⁶ Vicepresidencia de la República y a la Misión Manuela Espejo Ecuador, “Informe Misión Solidaria Manuela Espejo: Memorias (2012a)”, 2012, 18, 38, 136., https://issuu.com/setedisissuu/docs/msme_memorias/1.

²²⁷ Olga Marina Echeverría Garrido y Olimpia Irene Morales Quishpe, “Análisis histórico de los modelos de atención y políticas de la educación especial en el Ecuador” (tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito, 2014), 43, 55, <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/7466/1/UPS-QT05967.pdf>.

²²⁸ *Ibid.*, 58.

²²⁹ Rodríguez, “Integración de las personas con discapacidad en la educación”, 18.

²³⁰ Ecuador CONADIS y Vicepresidencia de la República, “Avances de las Políticas Públicas de Discapacidades y Aportes Ciudadanos, rendición de cuentas 2016”, *Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades*, 3, 4, accedido 11 de junio de 2021, <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/INFORME-DE-RENDICI%C3%93N-DE-CUENTAS-2016.pdf>.

situación de discapacidad severa, garantizándoles la afiliación a la seguridad social.²³¹ Visto de esta forma, el Estado garantiza a la población en situación de discapacidad los derechos a la vida digna, la igualdad, la salud, el trabajo, la seguridad social, educación y vivienda.

Antes de continuar a la educación universitaria inclusiva en el Ecuador, es menester indicar que, la universidad ecuatoriana pasó por los dos momentos históricos que marcaron la educación superior en la región, el primero la expansión de la universidad, con una noción mercantilista. El segundo la internacionalización que produce “intelecto colectivo social” por medio de redes nacionales e internacionales,²³² Además, se dio un incremento de la matrícula desde las últimas dos décadas que no se puede atribuir a la gratuidad de la universidad proclamada por mandato constitucional en el 2008.²³³

En este contexto la educación inclusiva en la educación superior se da como una respuesta para tratar la diversidad estudiantil, como se mencionó anteriormente también se trata de la calidad educativa, a lo que se puede añadir, que busca democratización (participación) para superar procesos de exclusión. Visto de esta forma, se puede afirmar que la universidad ecuatoriana se ha direccionado con un enfoque inclusivo, desde el 2008 con la aprobación de la Constitución que garantiza una educación en igualdad e inclusión social,²³⁴ que se refuerza con la aprobación de la LOES en el 2010 que garantiza una educación superior de calidad para todas las personas en igualdad de oportunidades.²³⁵

Es relevante mencionar que en la educación básica y secundaria se ha impulsado más notoriamente el modelo inclusivo, en el 2011 el Ministerio de Educación implementó el “Modelo de educación inclusiva y Especial”, el proyecto se enfocó en atender a las NEE asociadas o no a la discapacidad en centros educativos regulares o especiales.²³⁶

²³¹ Ecuador MIES, “Misión Las Manuelas”, *Gobierno ecuatoriano*, accedido 5 de junio de 2022, <https://www.infancia.gob.ec/lasmanuelaslamisioncontinua/>.

²³² René Ramírez, “Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir”, *Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación*, 2013, 35, https://www.sciencespo.fr/opalc/sites/sciencespo.fr/opalc/files/Tercera_ola_de_transformacion_de_la_educacion_superior_en_Ecuador3.pdf.

²³³ Jairo Rivera, “La gratuidad de la educación superior y sus efectos sobre el acceso: Caso Ecuador”, *Education Policy Analysis Archives* 27, n° 29 (2019): 4.

²³⁴ Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador 2008*, art. 26.

²³⁵ *Ley Orgánica de Educación Superior*, art. 71.

²³⁶ Ecuador Ministerio de Educación, “Módulo I: Educación Inclusiva y Especial” (Quito: Ministerio de Educación, 2010), 10, 18.

El citado proyecto es una respuesta inmediata en razón de que el censo al 2010 determinaba que, “el 77 % de las personas en situación de discapacidad si ha tenido algún tipo de educación, el 42 % a terminado la primaria, el 20 % llega a la educación de segundo nivel o secundaria, el 7 % alcanza la universidad y el 0,51 % un cuarto nivel”.²³⁷

Los compromisos del Ministerio de Educación por garantizar una educación de calidad, con niveles de eficacia y capacitación a los docentes, sumados a las acciones y estrategias con otras instituciones permitieron el aumento en la matrícula al 2015 de la educación inicial en “11,9 veces en ocho periodos lectivos” y la tasa de bachillerato subió un 68,93 %.²³⁸ Los datos se limitan a un diagnóstico general, pudiéndose inferir que el estudiantado en situación de discapacidad también fueron beneficiadas.

Posteriormente se aprueba el “Modelo de Educación Bilingüe Bicultural”, ante las cifras negativas y la necesidad de hacer efectivo los ajustes que por ley les corresponde a las personas en situación de discapacidad sensorial auditiva como intérpretes y las adaptaciones curriculares en aulas regulares o especializadas. El proyecto responde a los datos del censo de 2010, expuso que había 118 812 personas sordas de las cuales unas 33 267 no han tenido una formación,²³⁹ Si bien es un avance, los programas no analizan lo que sucede con la población en situación de discapacidad visual cuyas cifras no han sido expuestas con relación a la educación superior.

Brevemente se ha explorado sobre la educación inclusiva en los niveles inferiores a la universidad, el Estado sigue intentando erradicar problemas de exclusión en el ámbito educativo pero las debilidades parten desde la falta de información actualizada. Adicional en la actualidad no hay lineamientos que garanticen una oferta académica con una reforma curricular y pedagógica, capacitación docente, o incorporación de las TIC. La propuesta trata de garantizar los ajustes en instituciones regulares públicas, y se reconoce la existencia de instituciones especializadas particulares que pueden estar mejor equipadas para atender las necesidades singularizadas de estudiantes en situación de discapacidad; sin que dichas instituciones sean accesibles económicamente para todas las personas.

Retomando la cuestión de los datos estadísticos de las personas en situación de discapacidad en la educación superior, adicional a los expuestos en la introducción, de las

²³⁷ José Ignacio Ortiz Segarra, “La discapacidad en el Ecuador en cifras, año 2010”, *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*, n° 1 (2013): 79.

²³⁸ Ecuador Ministerio de Educación, “Rendición de Cuentas 2015” (Quito: Ministerio de Educación, 2015), 15, 18.

²³⁹ Ecuador Ministerio de Educación, “Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para personas con discapacidad auditiva” (Quito: Ministerio de Educación, 2019), 24, 53.

consultas realizadas se desprende que, en 2017 de 447 estudiantes de bachillerato solo 185 llegaron a la universidad, en 2018 de 503 bachilleres solo 207 alcanzaron la educación superior de acuerdo al siguiente detalle:²⁴⁰

Cuadro por niveles de instrucción:

3.7.1.11. Datos según el nivel de instrucción

Tabla 21. Nivel de instrucción de la persona con discapacidad

| Nivel de Instrucción | 2017 | | 2018 | |
|--------------------------------|---------------|------------|---------------|------------|
| | fr. | % | fr. | % |
| Ninguno | 10.455 | 32,5 | 9.783 | 28,1 |
| Centro de Alfabetización/(EBA) | 592 | 1,8 | 566 | 1,6 |
| Educación General Básica | 1.836 | 5,7 | 2.146 | 6,2 |
| Primaria | 9.443 | 29,4 | 9.131 | 26,3 |
| Secundaria | 2.020 | 6,3 | 2.198 | 6,3 |
| Bachillerato | 447 | 1,4 | 503 | 1,4 |
| Ciclo Postbachillerato | 7 | 0,0 | 14 | 0,0 |
| Superior Universitaria | 185 | 0,6 | 207 | 0,6 |
| Post-Grado | 3 | 0,0 | 2 | 0,0 |
| No tiene registro social | 7.136 | 22,2 | 10.226 | 29,4 |
| Total | 32.124 | 100 | 34.776 | 100 |

Figura 1. Información del MIES (2019), detalle de la educación de las personas en situación de discapacidad por niveles de estudio de los años 2017 y 2018

Fuente y elaboración: Mirian Cuascota y Katherine Simba (2020)

La información citada es limitada de los beneficiarios del Ministerio de Inclusión Económica y Social-MIES y refleja el mismo descenso desde la educación general básica a la universidad. Por otro lado, la consulta realizada en la página del CONADIS arroja cifras del 2018 exhibiendo que 5 917 personas en situación de discapacidad se encontraban matriculadas en universidades y escuelas politécnicas de las cuales 1 188 tiene discapacidad visual, 947 una discapacidad auditiva, adicional detalla el porcentaje por sexo con una prevalencia de hombres sobre mujeres con un 56,58 % a 43,42 %.²⁴¹ En contraste con la información de la página de la SENESCYT que expone que al 2018 existían 592 personas en situación de discapacidad auditiva y 1 158 en situación de discapacidad visual.²⁴²

Adicional, el Estado ha resaltado que aumentó un 33 % de cupo en la universidad al 2019, así también que otorgó 6 796 becas entre el 2007 y 2017 de las cuales 35 fueron

²⁴⁰ Mirian Alicia Cuascota Cuascota y Katherine Pamela Simba Juiña, “Caracterización de los usuarios beneficiados por los servicios de atención a personas con discapacidad del MIES en el período 2017-2018, en el Ecuador” (tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador, Quito, 2020), 63, <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22288>.

²⁴¹ Ecuador CONADIS, “Número de estudiantes matriculados en Universidades y Escuelas Politécnicas”, *Estadísticas de Discapacidad*, accedido 1 de noviembre de 2021.

²⁴² Ecuador SENESCYT, “Estadísticas de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación”, *Cifras históricas matricula*, accedido 27 de julio de 2021.

para hombres y 30 para mujeres en situación de discapacidad.²⁴³ Aquí, hay que considerar que las becas preferentemente fueron aplicadas en las áreas estimadas de desarrollo estratégico.

A pesar, de que el Ecuador ha suscrito los tratados internacionales de derechos humanos que determinan como fin de la educación el desarrollo humano en el sentido de la dignidad, la educación superior se rige también por la política pública de la SENESCYT de fortalecimiento al talento humano, prevaleciendo un sentido mercantilista de la educación como consecuencia las becas fueron aplicadas con ese enfoque.²⁴⁴

Por otro lado, en el país existen programas elaborados e implementados por las IES que reflejan el interés por adoptar un modelo de educación inclusiva basado en las 4A, las más destacadas constan en la “Guía de buenas prácticas en el ámbito de la discapacidad para la educación superior” del CONADIS, resaltando avances en la accesibilidad, adaptabilidad y entornos virtuales. Por ejemplo, la Universidad Técnica de Manabí y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador promueven la cultura del lenguaje de señas y la Universidad UTE consta como referente por el plan de trabajo, acompañamiento y las adaptaciones no sustanciales.²⁴⁵

En suma, la evolución que ha tenido la discapacidad en el Ecuador se puede enmarcar en los modelos revisados en el primer capítulo, sobresale la “Misión las Manuelas” que contribuyó con un estudio biopsicosocial de la discapacidad. Con relación a la educación los avances son más significativos, se impulsa un modelo de educación inclusiva en los niveles básicos.

Las cifras presentadas del CONADIS y SENESCYT no reflejan datos de referencia de las personas en situación de discapacidad sin estudios y titulados, índices comparativos con personas sin discapacidad y cifras más actuales.²⁴⁶ En este sentido, no se puede afirmar que el ejercicio de la educación superior esté contemplando el acceso, permanencia y culminación de estudios en igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad sensorial. No obstante, lo positivo de la información presentada es que se visibiliza la presencia de los citados sujetos de derecho en las aulas, proponiendo

²⁴³ Ecuador Consejo Nacional para la Igualdad de Género, “Agenda Nacional para la Igualdad de las Mujeres y Personas LGTBI 2018-2021” (Quito: Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2018), 98.

²⁴⁴ Ecuador SENESCYT, *Acuerdo No. SENESCYT - 2012 -029. Política pública de la SENESCYT para el fomento del talento humano en educación superior*, 2012, 15.

²⁴⁵ CONADIS, “Guía de buenas prácticas”, 39, 40, 54.

²⁴⁶ A la realización del presente trabajo no se encontraron cifras de 2020 o 2021, los datos son previos al covid-19.

nuevos escenarios de intervención por parte de todos los actores en procura de superar retos y mejorar una educación inclusiva, intenciones que se ven de manifiesto en las buenas prácticas impulsadas por las IES.

2. Políticas nacionales

Con el fin de cumplir con los objetivos de la política pública, que conforme la carta magna lo establece deben orientarse a hacer efectivos el buen vivir y todos los derechos, en concordancia con los principios fundamentales de un Estado constitucional de derechos y justicia social, intercultural y plurinacional que se gobierna de manera descentralizada, desconcentrada y transparente, promoviendo la concertación y participación, se han dictado los Planes Nacionales de Desarrollo.²⁴⁷

De la revisión de los Planes se puede afirmar que, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010 tuvo un avance al fomentar el acceso a la educación con la gratuidad que permita el desarrollo humano.²⁴⁸ No obstante, en el Plan del 2009 y 2013 enfoca la educación superior con un sentido de desarrollo económico, que queda figurado en la “Política Pública de la SENESCYT para el Fomento del Talento Humano en Educación Superior”.²⁴⁹ Adicional impulsa una educación especial para las personas con NEE, desconociendo la educación inclusiva que promueve la identificación de las barreras de aprendizaje.²⁵⁰

Posterior el Estado a través del Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, promueve alcanzar el 80 % de titulación en la educación superior, con ayudas económicas para los grupos más vulnerables.²⁵¹ En el mismo sentido, el Plan Nacional de Desarrollo Toda una vida 2017-2021, destaca las ayudas técnicas, económicas y médicas que desde la Vicepresidencia de Lenin Moreno se vienen promoviendo, es decir “Las Manuelas” y el programa “Las Joaquinas”.²⁵²

²⁴⁷ Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador 2008* art. 85 núm.1, 275.

²⁴⁸ Ecuador Senplades, “Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010” (Quito: Senplades, 2007), 103, 105, 110.

²⁴⁹ Ecuador SENESCYT, *Acuerdo No. SENESCYT - 2012-029. Política pública de la SENESCYT para el fomento del talento humano en educación superior*, 2012, 11.

²⁵⁰ Ecuador Senplades, “Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013” (Quito: Senplades, 2009), 171.

²⁵¹ Ecuador Senplades, “Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017” (Quito: Senplades, 2013), 123, 128.

²⁵² Ecuador Senplades, “Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021-Toda una Vida” (Quito: Senplades, 2017), 58,68.

El plan actual propone fortalecer una educación para la niñez y adolescencia con NEE sin especificar las políticas, y para la educación superior fija la meta de incrementar la matrícula al 50,27 %, fortaleciendo el sistema bajo principios de equidad educativa, principalmente de igualdad de oportunidades.²⁵³

Con relación a las normas constitucionales relativas a la institucionalidad, destaca la creación de los Consejos Nacionales para la Igualdad, con el objetivo de transversalizar las políticas públicas de género, intergeneracional, pueblos y nacionalidades, discapacidades y movilidad humana. Así, los consejos tienen entre sus competencias las de formular las Agendas para la Igualdad, alineadas al Plan Nacional de Desarrollo.²⁵⁴

Todas las Agendas de manera directa o indirecta tratan de la discapacidad y la educación superior,²⁵⁵ empero, la Agenda de la Igualdad Intergeneracional 2013-2017, en similares términos que la LOD, propuso atención a la educación especial y la inclusión en el sistema regular de niños/as y adolescentes con NEE asociadas o no a la discapacidad.²⁵⁶ La citada Agenda no especificó los planes o programas para la implementación, representando un límite que no es subsanado en la Agenda del siguiente periodo (2017-2021), que garantiza la educación en términos generales bajo criterios de accesibilidad, calidad, de pertinencia territorial y cultural.²⁵⁷

Por otra parte la Agenda Nacional de la Igualdad en Discapacidades, visibilizó cifras parecidas al censo del 2010, determinó que, el 18 % de personas en situación de discapacidad no tienen instrucción, el 54 % alcanza a la primaria, el 19 % a estudios secundarios y solo el 8 % llega a la universidad.²⁵⁸ Ante la evidente problemática, la Agenda compromete a las instituciones estatales aumentar las cifras en todos los niveles de educación, pero no define acciones concretas.²⁵⁹

²⁵³ Ecuador Secretaría Nacional de Planificación, “Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025” (Quito: Secretaría Nacional de Planificación, 2021), 69,70.

²⁵⁴ Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador 2008* art. 156.

²⁵⁵ Las Agendas para la Igualdad de Derechos de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Pueblo Afro ecuatoriano y Pueblo Montubio 2019-2021, de la Movilidad Humana 2017 – 2021, para la Igualdad de las mujeres y personas LGBTI 2018-2021, en el ámbito de sus competencias fomentan la educación superior, en específico para jóvenes afro ecuatorianos, reinserción de estudiantes ecuatorianos retornados y la inclusión de personas extranjeras migrantes, y de la mujer rural, basadas en la erradicación de todas las formas de discriminación.

²⁵⁶ Ecuador Senplades, “Agenda Nacional para la Igualdad Intergeneracional 2013-2017” (Quito: Senplades, 2013), 88.

²⁵⁷ Ecuador Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, “Agenda Nacional para la Igualdad Intergeneracional 2017-2021” (Quito: Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, 2017), 76.

²⁵⁸ CONADIS, “Agenda para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017”, 58.

²⁵⁹ CONADIS, “Agenda para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021”, 28, 30.

En este contexto la SENESCYT dictó “La Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente”, los lineamientos demandan que las IES realicen las adecuaciones físicas y tecnológicas, las adaptaciones pertinentes y se incrementen las becas, todo en un marco de respeto e inclusión.²⁶⁰ Es decir los lineamientos están orientados en adecuar el sistema educativo a las personas en situación de discapacidad conforme lo determina el modelo social de la discapacidad y la educación inclusiva.

Para el presente trabajo se considera la Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021 (en adelante Agenda), que uno de sus ejes es “La educación y Formación a lo largo de la Vida”, que tiene como objetivo “Fortalecer los mecanismos de acceso de las Personas con Discapacidad a la educación superior”, como avances plantea: la incorporación progresiva del transporte para estudiantes con movilidad reducida, la sensibilización de la discapacidad, adaptación del proceso de admisión al tipo de discapacidad, el análisis de la pertinencia de becas nacionales e internacionales, un sistema de seguimiento, y la evaluación de las IES con parámetros de inclusión.²⁶¹

Si bien son lineamientos políticos, no todos implican avances, como “Identificar ofertas de carreras de educación superior para Personas con Discapacidad”,²⁶² que limita la libertad de elegir la carrera, contradictorio al modelo social y del currículo universal del DUA.

De lo citado se puede deducir que, a pesar de tener un marco legal al amparo de los instrumentos internacionales, la educación superior en las políticas públicas tiene un sentido mercantilista y no se termina por adoptar una educación inclusiva. Desde la Vicepresidencia de Lenin Moreno la discapacidad tiene un impulso, visibilizando cifras.

Así también, en el ámbito educativo, los Planes Nacionales de Desarrollo y las Agendas de la Igualdad tienen propósitos claros, sin embargo, se sigue considerando las NEE y no implementan acciones o programas. En la práctica las políticas públicas están supeditadas al ejercicio político, a la importancia que se le dé al tema educativo y la asignación presupuestaria.

²⁶⁰ Ecuador SENESCYT, “Construyendo Igualdad en la Educación Superior - La Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente” (Quito: SENESCYT, octubre de 2015), 116.

²⁶¹ CONADIS, “Agenda para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021”, 57, 62.

²⁶² *Ibíd.*, 61.

3. Estudio del ejercicio de la educación superior de las personas en situación de discapacidad sensorial en la Universidad UTE

El Estado ecuatoriano, al ratificar los instrumentos internacionales, asume sus obligaciones frente al derecho a la educación y se compromete a adoptar las medidas afirmativas, judiciales, legislativas, ejecutivas y de cualquier índole para garantizar la realización y pleno goce de los derechos humanos.²⁶³ Al ratificar la CDPD, el Estado garantizó la adopción de un modelo social de la discapacidad y una educación inclusiva en todos los niveles a lo largo de la vida.²⁶⁴ Estos lineamientos constan en la Constitución, la LOES y la Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021.

Con los antecedentes citados y según la propuesta de investigación, se realiza un análisis del ejercicio del derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad sensorial (visual-auditiva) en la Universidad UTE, con base en el marco teórico- normativo y las entrevistas fundamentadas en las 4A.

La Universidad UTE es una institución que ha demostrado su compromiso con la educación de las personas en situación de discapacidad.²⁶⁵ Como se ha mencionado, fue reconocida por la SENESCYT y consta como referente en las guías de las buenas prácticas del CONADIS. Además, en 1998 esta institución celebró un convenio con la Federación Nacional de Sordos, que favoreció con becas de hasta el 85 % del costo de crédito, y extendió este beneficio a la Federación Nacional de Ciegos.²⁶⁶

3.1. Estudio de asequibilidad

En relación con la asequibilidad, la Agenda establece como meta la evaluación de las 55 universidades y 213 institutos bajo parámetros de inclusión, como el principio de accesibilidad universal, con el fin de que sean aptos para la educación de todas las personas.²⁶⁷ El funcionario del CES confirmó que los lineamientos mínimos que se

²⁶³ Melish Tara, “Estableciendo la responsabilidad del Estado”, 171-211.

²⁶⁴ Asamblea General, *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, art. 24, lit. a.

²⁶⁵ Es una institución con 49 años de trayectoria. Inicialmente se denominó Instituto Tecnológico Equinoccial y fue creado durante la presidencia de José María Velasco Ibarra en 1971. Posteriormente fue conocida como Universidad Tecnológica Equinoccial. Finalmente, se cambió su denominación a Universidad UTE mediante resolución n°027-SE-05-CU-UTE-2018.

²⁶⁶ Ecuador Vicepresidencia, SENESCYT, Ministerio de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos, “Primer Concurso de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad”, 2012, 40. <https://dds.cepal.org/redesoc/video?id=426>.

²⁶⁷ CONADIS, “Agenda para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021”, 69.

consideran para acreditar a las IES son: una infraestructura adecuada, un personal capacitado y las adaptaciones curriculares,²⁶⁸ con el fin de garantizar la educación para las personas en situación de discapacidad. Se considera un avance visibilizar la educación superior de los citados sujetos de derecho, así como la existencia de un órgano rector de control de cumplimiento de los lineamientos inclusivos.

En una entrevista concerniente a la infraestructura de la Universidad UTE, se afirmó que:

cuando existen ese tipo de proyectos [...], no hay una acogida al 100 %, que es el beneficio para las personas en estado de discapacidad. Me he encontrado con personas que están poniendo un letrero, pero dificulta a otros [...] de hecho estaba bien, había rampas, puertas amplias [pero] existía obstáculos para una persona ciega.²⁶⁹

A partir de lo citado se puede colegir que los cambios se realizan en observancia a determinada necesidad (discapacidad física), lo que a futuro implicaría más adaptaciones; esta situación contradice al DU, que promueve que el espacio sea óptimo para el uso de todas las personas. Con respecto a este tema, la persona en situación de discapacidad visual entrevistada aseguró: “No practico el braille, todo es en la computadora”;²⁷⁰ es decir que la señalética no le sirve.

Se reconoce que hay un avance en lo que respecta a procurar entornos inclusivos. No obstante, aún no son accesibles para todas las personas, ni se ha normalizado el DU como una estrategia de integración sin discriminación para todas las personas. A simple vista los cambios se estarían realizando, pero no se ha superado la concepción de un enfoque médico que relaciona a la accesibilidad solo con la discapacidad física. Adicionalmente, si las personas en situación de discapacidad visual no manejan braille, es necesario incorporar otros sistemas que permitan la comunicación y el acceso, por ejemplo, con el uso de las TIC.

En cuanto a la asequibilidad de los programas de estudios en relación con la capacitación docente, es importante dejar sentado que en Ecuador existe el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior, obligatorio para IES públicas

²⁶⁸ Andrés RM (seudónimo), funcionario del CES, entrevistado por la autora, 28 de junio de 2020. Para leer la entrevista completa, ver anexo 1.

²⁶⁹ Franklin (seudónimo), personal administrativo de la Universidad UTE, entrevistado por la autora, 23 de septiembre de 2020. Para leer la entrevista completa, ver anexo 1.

²⁷⁰ Gabriela (seudónimo), estudiante en situación de discapacidad sensorial-visual de la Universidad UTE, entrevistada por la autora, 28 de septiembre de 2020. Para leer la entrevista completa, ver anexo 1.

y privadas, que regula la vinculación del personal de carrera y de apoyo. En observancia del Reglamento, las personas docentes, adicional a las actividades de enseñanza, deben cumplir con actividades de investigación y vinculación con la sociedad,²⁷¹ en concordancia con la LOES, que determina la capacitación constante de los/as docentes.²⁷²

Además de las obligaciones citadas, la Agenda estipula que las campañas de sensibilización en la educación superior son un lineamiento de política pública.²⁷³ Al respecto, el funcionario del CES indica que “el personal docente sí está dentro de la evaluación que se hace”.²⁷⁴ No se determina si se exige el cumplimiento de las campañas de sensibilización, que estarían ligadas a la participación con la comunidad y la capacitación constante a las personas docentes. En resumen, la capacitación docente como eje fundamental para el tratamiento de la diversidad queda en el ámbito de la autonomía universitaria.

En relación con la capacitación docente sobre sensibilización de la discapacidad, el representante de la Universidad UTE indica: “La capacitación [...] de otros países, [...] no está bien para la realidad ecuatoriana”.²⁷⁵ La citada universidad reafirma su compromiso con la educación inclusiva al contratar especialistas del exterior, cuyo aporte será válido si se respetan los espacios culturales locales sin subordinación.²⁷⁶

En lo que respecta a las adaptaciones curriculares, la Agenda indica: “Identificar ofertas de carreras de educación superior para personas con discapacidad”.²⁷⁷ Los funcionarios de la SENESCYT y del CES coinciden en que las personas deben seguir las carreras universitarias acorde a sus capacidades físicas y mentales. Afirman que “una persona en situación de discapacidad visual, por ejemplo, no podría seguir una carrera de medicina con cirugía”.²⁷⁸

Como se mencionó en líneas anteriores, la política pública no se articula con el modelo social de la discapacidad, al pretender restringir las carreras académicas para las personas en situación de discapacidad, sin considerar la autonomía y libertad de elegir.

²⁷¹ Ecuador, *Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior*, Resolución del Consejo de Educación Superior 265, 8 de noviembre de 2017, arts. 7, 8, 10.

²⁷² Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*, art. 156.

²⁷³ CONADIS, “Agenda para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021”, 60.

²⁷⁴ Andrés RM (seudónimo), funcionario del CES.

²⁷⁵ Franklin (seudónimo), personal administrativo de la Universidad UTE.

²⁷⁶ López Segre, “Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe”, 279.

²⁷⁷ CONADIS, “Agenda para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021”, 61.

²⁷⁸ Guido Peñafiel, Director de Admisión en la Subsecretaría de Admisión de Educación superior en SENESCYT, entrevistado por la autora, 12 de julio de 2020. Para leer la entrevista completa, ver anexo 1.

Asimismo, seleccionar las profesiones aleja completamente del sentido que tiene el DUA de promover un diseño universal del currículo, accesible para todas las personas, y es contradictorio con el principio de motivación que vincula al estudiante con un proceso educativo.

La Universidad UTE aprobó el “Instructivo para la aplicación de las políticas de Acción Afirmativa para la Universidad Tecnológica Equinoccial” en el año 2016. Aún está vigente. En siete artículos, este documento incorpora el respeto a la diversidad; la participación equitativa, en especial de los grupos históricamente discriminados; la igualdad de género, y la transversalización de la igualdad.²⁷⁹ Esto quiere decir que la Universidad UTE guía su quehacer universitario con un enfoque inclusivo basado en derechos humanos, que consta en este Instructivo.

En relación con las adaptaciones curriculares, el trabajador de la Universidad UTE indicó: “Lo que dice Piallete Vivosky es que cada persona tiene diferentes aprendizajes, diferentes formas de aprender a comprender el mundo [...] al momento de que el estudiante estuviere en el aula y que tenga su necesidad, en eso nos basamos”.²⁸⁰ Con respecto al mismo tema, la persona estudiante en situación de discapacidad visual indicó que “se ponen a establecer al momento de que uno ya se encuentra con algún tipo de inconveniente o problema, pero no es que ya las tengan establecidas”.²⁸¹

En suma, las adaptaciones se realizan en cuanto se tiene la necesidad y son personalizadas. Sin embargo, la persona estudiante entrevistada tiene una percepción conflictiva con la universidad, una barrera actitudinal que puede ser decisiva para permanecer o abandonar la IES.

En este caso, el currículo universal no se aplica. Lo ideal sería que la IES contara previamente con un currículo cuyos formatos fueran accesibles por escrito, imagen, video y audio conforme lo promueve el DUA; es decir, se debería acercar a un currículo en el que se realicen las mínimas adecuaciones para el uso de las personas en situación de discapacidad sensorial.

Para complementar este componente, con la información proporcionada por la SENESCYT se pudo verificar que en 2018 se registró el título de una médica cirujana de

²⁷⁹ Ecuador Universidad UTE, *Instructivo para la aplicación de las políticas de Acción Afirmativa para la Universidad Tecnológica Equinoccial*, (Quito: Universidad Tecnológica Equinoccial-UTE, 2016).

²⁸⁰ Franklin (seudónimo), personal administrativo de la Universidad UTE.

²⁸¹ Gabriela (seudónimo), estudiante en situación de discapacidad sensorial-visual de la Universidad UTE.

la Universidad UTE en situación de discapacidad sensorial, sin que se especifique si es visual o auditiva. La información es coherente con lo aseverado por el trabajador de la Universidad UTE: “Sí hay un previo acompañamiento ayudando a escoger la carrera, pero se respeta lo que la persona con discapacidad desee seguir y se realizan las adaptaciones curriculares necesarias”.²⁸² En este sentido, esta IES cumple con los principios de la educación inclusiva y el modelo social de la discapacidad; la universidad se adapta a las necesidades de las personas y no al revés.

En suma, es preciso que las evaluaciones de las IES e institutos contemplen índices inclusivos. También se debe tomar en cuenta que no se está verificando la sensibilización en la educación superior. Otro limitante es pretender seleccionar las carreras para las personas en situación de discapacidad.

En la práctica la Universidad UTE, va un paso adelante con la capacitación extranjera si se consideran prácticas educativas inclusivas que respeten la cultura ecuatoriana. Sin embargo, en la praxis, no se aplican los principios del DU y DUA en relación con la infraestructura y las adaptaciones curriculares. A pesar de las limitaciones que pueda presentar, la Universidad UTE graduó a una médica cirujana en situación de discapacidad sensorial en el año 2018.

3.2. Estudio de la accesibilidad

Con respecto a la accesibilidad, como una acción para fortalecer los procesos de inclusión educativa, la Agenda en la educación recomienda “promover la incorporación progresiva de transporte escolar accesible para los estudiantes con movilidad reducida”.²⁸³ Se requiere del presupuesto económico y de la articulación con los órganos competentes. Al respecto, los funcionarios del CES y la SENESCYT manifiestan que “es un tema de autonomía de la universidad”, desatendiendo así la política pública.

En relación con la modalidad a distancia o en línea, la Agenda determina que se deben “implementar modalidades semipresenciales y a distancia para los programas de educación inconclusa”.²⁸⁴ A diferencia de Argentina, Chile y Colombia, Ecuador sí contaba con diversas modalidades de estudio para las personas en situación de discapacidad (aunque con alcance limitado), que sirvieron de base para fortalecer una educación en línea adoptada durante la pandemia por COVID-19.

²⁸² Franklin (seudónimo), personal administrativo de la Universidad UTE.

²⁸³ CONADIS, “Agenda para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021”, 58.

²⁸⁴ CONADIS, “Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021”, 59.

Como se ha indicado en acápites anteriores, la aplicación de las TIC en la educación permite mejorar la comunicación, el acceso a la información y, por ende, al conocimiento. Utilizar las innovaciones tecnológicas posibilita que jóvenes que no tienen IES cercanas puedan acceder a la universidad a través de nuevas modalidades por medio de internet. Es preciso destacar que Ecuador ha ratificado el tratado Marrakech, que promueve el acceso a libros en formatos digitales.²⁸⁵

En relación con los mecanismos que permiten acortar distancias, la Universidad UTE no cuenta con un sistema de transporte, pero sí tiene diferentes tipos de modalidades de estudio: a distancia, semipresenciales y en línea. También usa las TIC como medio de apoyo. Al respecto, el funcionario de la citada IES afirmó: “Si el estudiante pide, se hace la gestión para que le instalen el NVDA, pero si tiene su computador propio puede usar JAWS”.²⁸⁶ Con el surgimiento de la pandemia por COVID-19, en la Universidad UTE se fortaleció el uso de las TIC, con capacitaciones al personal de la biblioteca; luego se replicó lo aprendido a todas las personas con el fin de que pudieran usar las plataformas de la universidad”.²⁸⁷

Sin embargo, esto se contradice con la percepción de una persona estudiante en situación de discapacidad visual, quien asegura que “siempre hay una modificación y una accesibilidad menos”. Asimismo, afirma que debido a la pandemia la institución educativa “trata de adaptarse, sí, pero no ha llegado a un 100 %”.²⁸⁸

La Universidad UTE utiliza las TIC como material de apoyo y espacio virtual de aprendizaje. Si bien no llegan a ser accesibles para todas las personas —como la entrevistada— en situación de discapacidad visual, se evidencia el esfuerzo de la institución por mejorar constantemente los espacios virtuales.

En relación con la accesibilidad económica, como se mencionó en acápites anteriores, los instrumentos internacionales demandan la adopción de la gratuidad gradual en la educación superior. Adicionalmente, se promueven becas que permitan superar las barreras económicas. Por mandato constitucional, en Ecuador, la educación pública es gratuita hasta el tercer nivel, aunque estaba restringida por el proceso de selección de ingreso implementada en la LOES, eliminado en el año 2022.

²⁸⁵ Simón, “Tratado de Marrakech”, 76.

²⁸⁶ Franklin (seudónimo), personal administrativo de la Universidad UTE.

²⁸⁷ Franklin (seudónimo), personal administrativo de la Universidad UTE.

²⁸⁸ Gabriela (seudónimo), estudiante en situación de discapacidad sensorial-visual de la Universidad UTE.

Ante la desventaja creada por el examen de ingreso, se implementaron la acción afirmativa, que otorgaba puntos extras para el ingreso de personas de grupos históricamente excluidos, y las adaptaciones de las pruebas para las personas en situación de discapacidad sensorial. Sin embargo, en la práctica, para las personas en situación de discapacidad sensorial auditiva las pruebas constituían verdaderas barreras de ingreso.

En Ecuador, las pruebas de la SENESCYT no se adaptaban para las personas en situación de discapacidad sensorial ni se modificaba su contenido. Eran evaluaciones de razonamiento verbal, abstracto y numérico, por lo que se volvían discriminatorias para las personas en situación de discapacidad sensorial auditiva que no tenían conocimientos idiomáticos.²⁸⁹ Adicionalmente, quienes criticaban las pruebas señalaban que los/las postulantes de sectores rurales obtenían los puntajes más bajos.²⁹⁰ Se espera que los problemas citados se superen con la eliminación de esta evaluación, lo que garantizaría un acceso en igualdad de condiciones para todas las personas.

A diferencia de las políticas referenciales de Argentina, Chile y Colombia, en Ecuador no hay redes de apoyo en este sentido. Algunas IES ecuatorianas participan en la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, con el fin de impulsar una red nacional.²⁹¹

Cabe mencionar que la Universidad UTE es una persona jurídica de derecho privado, sin fines de lucro, humanista y comprometida con el desarrollo de la persona.²⁹² Según los datos proporcionados por la SENESCYT acerca de esta institución (tabla 1), esta registra las siguientes personas en situación de discapacidad como matriculados/as.²⁹³

²⁸⁹ Jimmy Zambrano, “Una mirada crítica al examen nacional para la educación superior en Ecuador”, *EduSol* 16, n.º 56 (2016): 44.

²⁹⁰ Juan Fernández y Eugenia Quingáisa, “Trayectorias y aspiraciones de jóvenes rurales en Ecuador: El papel del territorio y de las políticas públicas”, *Serie documentos de trabajo*, 2019, 12-13, https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1578671810DT258FernandezQuingaisa.pdf.

²⁹¹ UNESCO, IESALC et al., “Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y DD. HH. Perspectivas y proyecciones”, en *Redes universitarias y gestión del conocimiento en América Latina y el Caribe - Educación Superior y Sociedad*, 25ª ed., vol. 28 (Caracas: ESS, 2018), 112, <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/86/83>.

²⁹² Ecuador Universidad UTE, “Modelo Oferta de Educación Superior 2017”, *UTE-EC*, 29 de junio de 2017, 65, https://www.ute.edu.ec/archivos/Modelo_Oferta_Educacion_Superior.pdf.

²⁹³ Es preciso recalcar que se trata de datos provisionales pues se está perfeccionando el sistema. En el caso de los años 2019 y 2020 puede existir duplicidad de información por el cambio de códigos de carreras. Los datos tienen corte a 27 de agosto de 2021. Información contenida en oficio n.º SENESCYT-DNGI-2021-0097-O de 04 de octubre de 2021.

Tabla 1
Matrícula 2015-2019 de la Universidad UTE-discapacidad sensorial

| AÑO | DISCAPACIDAD VISUAL | | DISCAPACIDAD AUDITIVA | | TOTAL |
|------|---------------------|-------|-----------------------|-------|-------|
| | HOMBRE | MUJER | HOMBRE | MUJER | |
| | | | | | 158 |
| 2015 | 10 | 8 | 11 | 8 | 37 |
| 2016 | 10 | 9 | 12 | 8 | 39 |
| 2017 | 5 | 7 | 12 | 6 | 30 |
| 2018 | 4 | 8 | 11 | 5 | 28 |
| 2019 | 4 | 6 | 9 | 5 | 24 |

Fuente: De la información proporcionada por la SENESCYT
 Elaboración propia, 2021.

La información proporcionada registra datos de matrícula con mayor ingreso en 2015 y 2016 con una diferencia mínima de prevalencia de hombres sobre mujeres. No obstante, no se registran datos de años pasados ni tasa de deserción, por lo que no se puede contrarrestar la información ni demostrar una tasa de retención.

En este componente es preciso determinar que, la Universidad UTE, ha otorgado becas al menos el 10 % de sus estudiantes regulares acorde lo determinado en la LOES²⁹⁴ y su Reglamento, en base a la norma y en el marco del Plan Nacional de Desarrollo del 2013-2017 ha otorgado las siguientes becas.

Tabla 2
Número de becarios por año de suscripción de contrato

| AÑO | BECARIOS |
|--------------|------------|
| Total | 122 |
| 2013 | 17 |
| 2014 | 38 |
| 2015 | 38 |
| 2016 | 5 |
| 2017 | 14 |
| 2018 | 10 |

Fuente y elaboración: SENESCYT, 2021.

Tabla 3
Becarios con discapacidad

| DISCAPACIDAD | BECARIOS |
|--------------|-----------|
| Total | 18 |
| AUDITIVA | 4 |
| FISICA | 11 |
| PSICOSOCIAL | 1 |
| VISUAL | 2 |

Fuente y elaboración: SENESCYT, 2021.

²⁹⁴ Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*, art. 77.

De manera general, la información otorgada por la SENESCYT determina que entre 2013 y 2018, 122 personas becarias firmaron el contrato, incluidas 18 en situación de discapacidad, de las cuales 4 tienen discapacidad auditiva y 2 padecen discapacidad visual. No se cuenta con un detalle del seguimiento de permanencia, culminación o incumplimiento del contrato.

En este punto, es necesario conocer que la institución objeto de análisis regula el proceso de becas por medio del Reglamento de Becas y Ayudas Económicas de la Universidad UTE, que fija el grado de discapacidad para acceder al porcentaje de una beca y promedio para mantenerla.²⁹⁵ No se encontraron disposiciones que flexibilicen o identifiquen barreras de aprendizaje para personas en situación de discapacidad sensorial que accedan a las becas.²⁹⁶

Este Reglamento tiene limitaciones. Considera la situación médica de las personas en situación de discapacidad, centrandolo en ellas y no en el sistema. Así también, las becas se restringen a los méritos académicos. Como se mencionó en líneas anteriores, para las personas en situación de discapacidad sensorial auditiva es más difícil aprobar materias que exigen conocimientos idiomáticos y, por ende, mantener una beca. En otras palabras, el sistema de becas no se maneja desde el principio de igualdad y no discriminación para flexibilizar el proceso educativo y fomentar el acceso de grupos vulnerables.

Las anteriores afirmaciones se volvieron evidentes en la praxis. Una persona estudiante en situación de discapacidad sensorial no alcanzó a completar la nota y, consecuentemente, perdió la beca. Así también, otra persona entrevistada manifestó que perdió la beca por no completar las asistencias requeridas. Al solicitar el beneficio por segunda ocasión, quien la atendió la “hizo sentir tan mal que dije no, yo vengo a estudiar, no vengo a pedir”. Esos comportamientos también fueron identificados por un familiar, quien afirmó haber percibido “que la humillaron, la trataron mal”.²⁹⁷ Las dos entrevistas coinciden en que la beca cubrió los primeros semestres; posteriormente, abandonaron la Universidad para trabajar y luego retomar sus estudios.

²⁹⁵ Ecuador Consejo Universitario de la Universidad UTE, *Reglamento de Becas y Ayudas Económicas de la Universidad UTE*, Resolución No. 081-SE-09-CU-UTE-2016, 26 de julio de 2016, art. 24, 27.

²⁹⁶ El porcentaje es de 40 % al 74,99% de discapacidad accede a un 50% de beca y del 75% al 100% de discapacidad accede al 75%, el promedio para mantener es de 7.5/10.

²⁹⁷ Gloria (seudónimo), familiar de estudiante de la Universidad UTE, entrevistada por la autora, 28 de septiembre de 2020. Para leer la entrevista completa, ver anexo 1.

Las dos personas entrevistadas necesitaban las becas para cursar sus estudios. En ambos casos se evidencia la falta de flexibilización en el proceso educativo para las personas en situación de discapacidad, lo que no permite alcanzar los requisitos determinados en el Reglamento. En el segundo caso, las barreras actitudinales no permitieron acceder a los beneficios que por ley corresponden a las personas con doble vulneración: en situaciones de discapacidad y desigualdad social económica.

En la Universidad UTE las becas están reguladas por un Reglamento con un enfoque médico de la discapacidad que no permite flexibilizar el proceso educativo, de acuerdo con los lineamientos del DUA: identificar y eliminar las barreras de aprendizaje, situación que empeora con barreras actitudinales.

A pesar de las limitaciones que se presentan, la Universidad UTE, según las cifras de la SENESCYT, tiene en sus aulas a personas en situación de discapacidad y hace un esfuerzo por adoptar los cambios necesarios para mejorar su educación, como se indicó anteriormente, planteándose nuevos escenarios en constante perfeccionamiento.

Respecto a la no discriminación, la Agenda, además de la sensibilización de la discapacidad por medio del CONADIS, impulsa la campaña “Somos diversos, somos inclusivos”. En la indagación realizada no se encontró que dicha campaña estuviera siendo socializada en las IES. Sin embargo, cualquiera de estos proyectos debe entenderse con base en los principios de los derechos humanos y de la Constitución de respetar y proteger la igualdad en la diversidad y la no discriminación.²⁹⁸ Se considera importante la sensibilización por parte de los órganos rectores de la educación superior, las IES y todas las personas de un proceso de aprendizaje, que promulgue derechos y vías de denuncia.

Al respecto, la mayoría de las personas entrevistadas que son beneficiarias del derecho a la educación en la Universidad UTE no sabían ante quién interponer una queja o denuncia; tampoco habían escuchado campañas de sensibilización. Un criterio a resaltar es el de un familiar que manifestó que “no servirían las campañas si no se valora a la diversidad entre los mismos compañeros.”²⁹⁹ Según indica Skliar, las relaciones de la diversidad deben permitir “pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo y de establecer relaciones éticas de alteridad”.³⁰⁰

²⁹⁸ Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador 2008*, art. 341.

²⁹⁹ Alejandra, (seudónimo), familiar de estudiante de la Universidad UTE, entrevistada por la autora, 22 de septiembre de 2020. Para leer la entrevista completa, ver anexo 1.

³⁰⁰ Skliar, “La pretensión de la diversidad”, 8.

En resumen, se presenta un avance incompleto en torno a la accesibilidad. En relación con la accesibilidad material, la Universidad UTE no cuenta con un sistema de transporte, pero ha incorporado las TIC y las mejora constantemente. En cuanto a la accesibilidad económica, las becas presentan límites pues en la praxis no tienen un enfoque de igualdad y no discriminación. Además, se evidenciaron barreras actitudinales. Finalmente, existe un desconocimiento de las campañas de sensibilización y, por ende, de los derechos de las personas en situación de discapacidad y de los mecanismos de defensa.

3.3. Estudio de la aceptabilidad

En relación con la aceptabilidad, el funcionario del CES afirmó que la evaluación a las IES se realiza bajo mínimos parámetros de asequibilidad y accesibilidad, que garantizan la calidad educativa.³⁰¹ Al respecto, las personas entrevistadas vinculadas con la Universidad UTE no mencionaron ningún método de evaluación que permitiera conocer el grado de aceptabilidad de la educación superior inclusiva. En el mismo sentido, la representante de la UCE, al referirse a la evaluación afirmó: “Trabajamos por áreas. En lo que se refiere al tema de derechos e inclusión la dirección encargada es bienestar universitario [...] los temas inclusivos y el respeto de derechos [es] de la Dirección General Académica”.³⁰²

En este componente, la Convención recomendó que Ecuador incorpore información sobre la participación de las personas en situación de discapacidad en todos los ámbitos, entre ellos la educación.³⁰³ En este sentido, la Agenda da cuenta de la participación ciudadana en la formulación e implementación de la política,³⁰⁴ similar a la de los países estudiados; el seguimiento y evaluación son institucionales.

Respecto a este tema, el funcionario del CES manifestó que “en los estatutos están los mínimos que las IES deben garantizar el derecho a la educación”.³⁰⁵ Por su parte, el funcionario de la SENESCYT señaló que “lo que hace la institución es publicar en sus páginas web la propuesta de cuerpo normativo para que la ciudadanía pueda observar o

³⁰¹ Andrés RM (seudónimo), funcionario del CES.

³⁰² Giovanna Cisneros, trabajadora social de la Dirección de Bienestar Universitario de la Universidad Central del Ecuador.

³⁰³ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *Observaciones finales, periódicos segundo y tercero al Ecuador*, párr. 9.

³⁰⁴ CONADIS, “Agenda para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021”, 12.

³⁰⁵ Andrés RM (seudónimo), funcionario del CES.

emitir su criterio”.³⁰⁶ En suma, no se puede afirmar que exista una coordinación con las personas en situación de discapacidad, sus familiares o sus organizaciones; solo hay un conocimiento de la Ley Orgánica de Transparencia y Acceso a la Información Pública que dispone la obligatoriedad de publicar toda la información de gestión pública.³⁰⁷

Respecto de la participación en programas o políticas institucionales sobre discapacidad manejadas por la universidad, las personas entrevistadas relacionadas con el ejercicio del derecho a la educación en la Universidad UTE desconocen del tema y no han participado.

Se concluye que no hay avances en cuanto a la aceptabilidad. Las IES no manejan ni articulan procesos de evaluación que permitan identificar y superar barreras de cualquier índole. Por otra parte, la participación es parcial; de forma similar a las políticas públicas estudiadas, el seguimiento y la evaluación son institucionales. En la Universidad UTE no se orquesta la participación de la comunidad en situación de discapacidad en la toma de decisiones relativas a sus derechos.

3.4. Estudio de la adaptabilidad

Una vez declarada la emergencia por COVID-19, en Ecuador se tomaron varias medidas para fortalecer la educación en línea por el cierre de las instituciones educativas. Se aprobó el Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa, para asegurar la continuidad de las actividades académicas con apoyo psicosocial y pedagógico,³⁰⁸ y la Normativa Transitoria por Emergencia Sanitaria, de carácter administrativo, en la cual, entre lo principal, se decretaba que las IES ayudaran con facilidades de pago y la gratuidad del uso de plataformas virtuales.³⁰⁹

A pesar de las medidas adoptadas, la SENESCYT indicó que alrededor de 81 200 estudiantes interrumpieron su proceso formativo. Su mayor dificultad se relacionó con el acceso a recursos tecnológicos. Las tasas más altas de deserción se localizaron en las

³⁰⁶ Guido Peñafiel, Director de Admisión en la Subsecretaría de Admisión de Educación Superior en SENESCYT.

³⁰⁷ Ecuador, *Ley Orgánica de Transparencia y Acceso a la Información Pública*, Registro Oficial Suplemento 337, 18 de mayo de 2004, art. 7.

³⁰⁸ Karina Elizabeth Delgado, “Educación inclusiva durante la emergencia: Acciones en América Latina”, *CienciAmérica* 9, n.º 2 (2020): 154-65.

³⁰⁹ Ecuador Consejo de Educación Superior, “CES - Aprueba normativa transitoria por emergencia sanitaria”, *CES/Transformando la Educación Superior*, 30 de marzo de 2020, párr. 5, https://www.ces.gob.ec/?te_announcements=ces-aprueba-normativa-transitoria-por-emergencia-sanitaria-31-03-2020.

zonas rurales y afectaron principalmente a las mujeres.³¹⁰ Las desigualdades se ahondaron y empeoraron la situación de grupos vulnerables, e incluso ocultaron su problemática. Este es el caso de las personas en situación de discapacidad sensorial; no existen datos acerca de quiénes fueron afectados.

En este contexto, la Universidad UTE no registra nuevos cobros por el uso de la plataforma. Además, se ha intentado flexibilizar el proceso de educación para las personas en situación de discapacidad, con el uso de las páginas web y la extensión de tiempo para la toma de exámenes y la entrega de trabajos.³¹¹ Sin embargo, las personas estudiantes entrevistadas coinciden en que no sintieron que la educación se haya afectado y reconocen que no se retrasaron las clases ya que se adoptó la modalidad en línea de manera inmediata.

En relación con la adaptación de la educación, específicamente para las personas en situación de discapacidad sensorial, la Agenda fomenta el uso del lenguaje de señas ecuatorianas en los medios de comunicación.³¹² No obstante, este instrumento no explicita el uso de tecnologías en la educación de los citados sujetos de derecho, sino de manera general. La Agenda se limita a resaltar la ayuda que se ha dado por medio de la Misión Las Manueles de “1500 ayudas tiflotecnológicas (computadoras portátiles con lector de pantalla)”.³¹³ No especifica un programa de capacitación que garantice que la entrega de las computadoras sea eficiente.

En el país no hay normativa específica para el tratamiento de la discapacidad sensorial visual-auditiva. De manera general, la LOD reconoce una educación inclusiva y, en concordancia con la LOES, garantiza apoyos técnico-tecnológicos y humanos, tales como personal especializado temporal o permanente y/o adaptaciones curriculares a los estudiantes con NEE.³¹⁴ Sin embargo, la LOD no define qué ha de entenderse por las NEE al estar en la Ley de Discapacidad. Al parecer, hace referencia a personas en situación de discapacidad; es decir, tiene un enfoque de la educación especial que integra a la persona al sistema sin los cambios necesarios.

³¹⁰ Ecuador UNESCO, Secretaría Toda una Vida, SENESCYT, “Evaluación de los efectos e impactos del COVID-19 en la educación superior”, *Servicios de la SENESCYT*, febrero de 2022, 5. <https://siau.SENESCYT.gob.ec/download/efectos-e-impactos-del-covid-19-en-educacion-superior/?wpdmdl=10892&refresh=62cb7ca52d7731657502885>.

³¹¹ Franklin (seudónimo), personal administrativo de la Universidad UTE.

³¹² CONADIS, “Agenda para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021”, 95.

³¹³ *Ibíd.*, 28.

³¹⁴ Ecuador, *Ley Orgánica de Discapacidades*, art. 28, 70.

Respecto al tema, una persona estudiante de la Universidad UTE entrevistada manifestó: “Yo no practico el braille, todo es en mi computadora”. En relación con los sistemas que instala la Universidad UTE, indicó que “depende de la persona para poder solventarse cada uno o adquirir el programa”.³¹⁵ Es decir que la estudiante buscó y adaptó su computador para el aprendizaje. No hay una adecuada promoción sobre los beneficios a los cuales puede acceder como persona en situación de discapacidad sensorial visual.

En la misma línea, en la UCE, solo la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades cuenta con una tifloteca al servicio del público.³¹⁶ Se concluye que hay un interés en las IES citadas por incorporar los apoyos tecnológicos para las personas en situación de discapacidad sensorial visual, que deben irse perfeccionando.

En relación con las personas con discapacidad sensorial auditiva, una estudiante de la Universidad UTE entrevistada aclaró que su discapacidad “no se ve [...] no escucho con el oído derecho [...] actualmente yo estoy usando unos audífonos [...]”, por lo que no requiere de intérpretes. Aseguró no haber recibido ayuda por parte de las personas docentes ni apoyos técnicos.³¹⁷

Respecto a este tema, el funcionario de la Universidad UTE confirmó que los audífonos se pueden usar en la biblioteca. También afirmó que “cada estudiante debe llevar su intérprete” si así lo requiriera. Adicionalmente, la funcionaria de la UCE afirmó que estas personas no se pueden contratar porque los “intérpretes profesionales no existen y no hay dinero”.³¹⁸ Se puede concluir que no hay avances en torno a asegurar las ayudas técnicas y humanas permanentes (intérpretes) que garantizan la LOD y la LOES para las personas en situación de discapacidad sensorial auditiva. En el caso de la UCE, un elemento que coincide con las barreras de aprendizaje es que los intérpretes no conocen la terminología técnica educativa.³¹⁹

Los cambios en la Universidad UTE han permitido la titulación de personas en situación de discapacidad sensorial. A septiembre de 2021, los títulos registrados en la SENESCYT son los siguientes.

³¹⁵ Gabriela (seudónimo), estudiante en situación de discapacidad sensorial-visual de la Universidad UTE.

³¹⁶ Giovanna Cisneros, trabajadora social de la Dirección de Bienestar Universitario de la Universidad Central del Ecuador.

³¹⁷ Andrés (seudónimo), estudiante en situación de discapacidad sensorial auditiva de la Universidad UTE, entrevistado por la autora, 16 de septiembre de 2020. Para leer la entrevista completa, ver anexo A1.

³¹⁸ Giovanna Cisneros, trabajadora social de la Dirección de Bienestar Universitario de la Universidad Central del Ecuador.

³¹⁹ Bell Rodríguez, “Los estudiantes sordos en la Educación Superior”, 367.

Tabla 4
Registro de títulos de la Universidad UTE- Discapacidad sensorial

| AÑO | TITULOS REGISTRADOS | | TOTAL |
|------|---------------------|-------|-------|
| | HOMBRE | MUJER | |
| | | | 35 |
| 2016 | 2 | | 2 |
| 2017 | 4 | 5 | 9 |
| 2018 | 3 | 2 | 5 |
| 2019 | 1 | 2 | 3 |
| 2020 | 5 | 5 | 10 |
| 2021 | 5 | 3 | 8 |

Fuente: SENESCYT.
 Elaboración propia (2021)

Hay que tomar en cuenta que las 37 personas matriculadas en 2015 debieron haberse graduado cinco años después. Sin embargo, los registros de títulos al año 2020 son 10, sin que exista la certeza de que los títulos registrados correspondan a los ingresos de 2015, por lo podrían estar incluidos algunos rezagados de años anteriores. Lo que se puede asegurar es que el número de graduados es menor al número de matriculados. Se desconocen las razones de abandono o deserción que no permiten completar la educación superior.

En relación con cómo se adapta el sistema a las necesidades de las personas en situación de discapacidad, el funcionario de la Universidad UTE manifestó que “si al aula llega un estudiante con discapacidad se le informa (al docente) o el estudiante informa al departamento de la Dirección General del Estudiante para que nosotros actuemos”. De esta manera se activan las capacitaciones, las adaptaciones curriculares, el acompañamiento y el seguimiento.

También se han dado casos de renunciadas a las ayudas. Al respecto el mismo entrevistado manifestó:

A veces las personas en estado de discapacidad no quieren que se les diga “personas con discapacidad”. De igual manera, nosotros les hacemos firmar un documento donde ellos nos declaran que no debemos difundir su discapacidad. En esa parte no podemos interferir en nada, si el estudiante perdió la materia perdió la carrera, es problema de ellos.³²⁰

De lo citado se deduce que dos derechos entran en tensión: el derecho a la privacidad y el derecho a la educación inclusiva, que requiere que el sistema adapte

³²⁰ Franklin (seudónimo), personal administrativo de la Universidad UTE.

ciertos cambios para atender la diversidad estudiantil.³²¹ Así también, con la firma de renuncia a las ayudas técnicas o humanas, se deja abierto el debate que se genera con los principios de los derechos humanos, que son irrenunciables e inalienables.

Al respecto, una persona en situación de discapacidad sensorial entrevistada enfatizó: “Si es que queremos mejorar el sistema ellos no deberían decir: ‘hoy tenemos el estudiante con discapacidad’. No. Ellos siempre deben tener presente que en el aula hay una persona con discapacidad”.³²² La persona entrevistada está de acuerdo con no ventilar su situación y aceptar las ayudas, enfatizando en que el personal docente debe estar previamente capacitado y sensibilizado para tratar la diversidad. Queda al descubierto una sociedad excluyente que presiona a las personas en situación de discapacidad a ocultarse y renunciar a sus derechos.

En conclusión, a partir de lo citado, por un lado, se puede afirmar que hay pocos avances y que las medidas educativas tomadas por el COVID-19 han acentuado las desigualdades con brechas tecnológicas. Por otro lado, en la praxis se evidencian avances en la aplicación de las TIC como medios de apoyo para las personas en situación de discapacidad visual, no así para las personas en situación de discapacidad sensorial auditiva, quienes deben autofinanciarse los intérpretes y conseguir las ayudas técnicas.

Lo negativo es que las cifras sobre las personas en situación de discapacidad sensorial visual auditiva en la Universidad UTE reflejan que hay más personas matriculadas que tituladas, sin que exista un detalle de seguimiento. Es decir que se garantiza el ingreso de los citados sujetos de derechos, pero hay un desinterés por develar y superar las causas que impiden la titulación.

En conclusión, de las 4A presentan un avance parcial, en la asequibilidad se resalta el sistema de evaluación de las IES con índices inclusivos. En la práctica la Universidad UTE a pesar de no contar con un currículo universal, hay adaptaciones curriculares y la capacitación docente es extranjera; lo que ha permitido que una persona en situación de discapacidad sensorial se gradúe de médica cirujana. No obstante, se presentan límites, el primero que la Agenda determina que se seleccionen las carreras para las personas en situación de discapacidad, segundo en la práctica las adaptaciones de infraestructura no tienen un enfoque del DU, en los dos casos se evidencia un enfoque médico.

³²¹ Crosso, “El derecho a la educación de personas con discapacidad”, 81.

³²² Andrés (seudónimo), estudiante en situación de discapacidad sensorial visual de la Universidad UTE.

En el mismo sentido la accesibilidad tiene un avance incompleto porque en los lineamientos de la Agenda constan el uso de las TIC y la implementación de un sistema de transporte, No obstante, la Universidad UTE no tiene transporte para las personas estudiantes, pero resalta el uso de las TIC. Por otro lado, la accesibilidad económica presenta límites, las becas no flexibilizan el proceso para personas en situación de discapacidad sensorial, y se evidencia falta de sensibilización sobre los derechos de los citados sujetos de derecho y los medios de denuncia.

Finalmente, la aceptabilidad y adaptabilidad presentan pocos avances, respecto a la primera la participación de las personas en situación de discapacidad en la Agenda es incompleta. Adicional, en las dos IES consultadas no manejan una evaluación interna, y en la Universidad UTE los citados sujetos de derecho tampoco colaboran en programas o políticas institucionales. Sobre la adaptabilidad, en la práctica el uso de las TIC parece estar enfocado en la discapacidad sensorial visual, y no se garantiza los intérpretes para el alumnado que lo requiera.

la Universidad UTE, con las políticas públicas de Argentina, Chile y Colombia, de lo revisado se puede constatar que, con relación a la asequibilidad un avance son los sistemas de evaluación de la educación superior bajo criterios inclusivos, en este sentido Argentina cuenta con el mayor número de IES acreditadas con 131 seguido por Ecuador con 55 posterior Chile y Colombia con 41.

En el mismo sentido resalta que las políticas públicas se basan en el DU procurando espacios inclusivos para uso de todas las personas independientemente de su situación. Así también, los tres países presentan un avance al reconocer el currículo universal, a diferencia del Ecuador que en la Agenda determina “Identificar ofertas de carreras de educación superior para Personas con Discapacidad”³²³ una concepción desde el enfoque médico que considera a la persona como objeto de asistencia.

Como un límite que se presenta en todas las políticas públicas es seguir usando la terminología NEE, contrario al modelo social y al DUA al parecer siguen centrando el problema en la persona y no se propone la identificación de las barreras del aprendizaje.

Como se constató en el caso de la Universidad UTE, resalta con la capacitación docente extranjera y las adaptaciones curriculares a pesar de que no parten de un currículo universal, ayudan en el proceso de aprendizaje. En este sentido, también sobresale que la IES citada permite que las personas elijan la carrera, lo que ha permitido tener una médica

³²³ CONADIS, “Agenda para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021”, 61.

cirujana (en situación de discapacidad sensorial) graduada en 2018, es decir la IES superó la barrera estructural del sistema que pretende seleccionar la carrera por las capacidades de las personas.

Respecto a la accesibilidad material, el transporte es un lineamiento en todas las políticas públicas para que la educación sea alcanzable principalmente para las personas de las zonas rurales conforme lo determinó Colombia. Respecto a las TIC sobresale Ecuador que determina su uso como medios de apoyo y espacios de aprendizaje para las personas en situación de discapacidad, también en similitud con Argentina y Chile han suscrito el Tratado Marrakech para tener libros en formatos accesibles para personas en situación de discapacidad visual.

Con relación a la accesibilidad económica, Argentina sobresale con una educación gratuita hasta el tercer nivel sin procesos de selección, también fomenta las “Becas Sarmiento”, para las personas en situación de discapacidad sin condiciones de puntajes o edad, adicional faculta para que las personas que no han cursado la educación media accedan a la universidad con una prueba que acredite sus conocimientos. Visto de esta forma, Argentina cumple con los instrumentos internacionales de derechos humanos, garantizando una educación superior gratuita en igualdad de condiciones.

Los límites que presentan el resto de países es que, no se ha incorporado un sistema gratuito en la educación superior es el caso de Colombia que también restringe el acceso a la universidad con los exámenes de ingreso. Por otro lado, en Chile el acceso gratuito a la universidad pública se ve condicionado por los procesos de selección. Así también, los sistemas de becas no observan el principio de igualdad y no discriminación que permita hacer una diferenciación para las personas en situación de discapacidad.

Un elemento positivo es que para superar las desventajas ocasionadas por los exámenes de ingreso en los cuatro países se han desarrollado acciones afirmativas, procurando el acceso a la educación superior de grupos históricamente excluidos como las personas en situación de discapacidad. Pero, no solo se trata solo del ingreso, Colombia sobresale por implementar el sistema IES/SPADIES que detecta y previene el abandono.

Al respecto, en la práctica las ayudas técnicas o humanas que brindan la Universidad UTE se realizan en consenso con el estudiantado en situación de discapacidad, se han dado casos que los citados sujetos de derecho renuncian a las ayudas por evitar la socialización de la discapacidad que pueda generar discriminación. Esta

última cuestión invita a la reflexión y estudios porque contraponen normas y principios de derechos humanos.

En este componente resaltan las redes de apoyo a la discapacidad de Argentina, Chile y Colombia, como un encuentro horizontal que permite el reconocimiento y valoración de la diversidad, generando conocimientos y respuestas para responder ante las desventajas sociales que se generan frente a la discapacidad.

Con relación a la accesibilidad sin discriminación todas las políticas públicas explicitan como derecho o principio la igualdad y no discriminación, garantizando el acceso a la justicia y campañas de prevención. Sin embargo, en la práctica en la Universidad UTE se constató hay un desconocimiento de los derechos de la población en situación de discapacidad y de los medios de denuncia, no se puede generalizar, pero queda claro que la realidad dista de lo que se plantea en las políticas públicas.

Con relación a la aceptabilidad, los cuatro países aún tienen pendiente implementar mecanismos de participación de las personas en situación de discapacidad en el seguimiento y evaluación de las políticas públicas conforme lo recomienda la Convención. Por otro lado, en los tres países el objetivo de la educación está centrado en la capacidad humana, contrario al Ecuador que, con la política pública de fortalecimiento de Talento Humano al parecer predomina el sentido mercantilista.

Por último, la adaptabilidad, los cuatro países han dado respuestas inmediatas frente al cierre de las IES por el covid-19, lo positivo es el uso de las TIC como espacios virtuales de aprendizaje, lo negativo es que se profundizaron las desigualdades sociales con brechas tecnológicas.

Con relación a la adaptabilidad de la educación para las personas en situación de discapacidad sensorial, resalta la política pública colombiana que promueve el “Programa Convertic” y la “Red de comunicación con personas sordas”, permitiendo el desarrollo de habilidades sociales y lingüísticas de los citados sujetos de derecho.

En la práctica se ha evidenciado como barreras del aprendizaje, que el estudiantado que requiera de intérpretes debe autofinanciarse además son escasos los intérpretes que tengan un conocimiento especializado, por otra parte, las TIC como medios de apoyo son más utilizadas por personas en situación de discapacidad sensorial visual.

4. Propuesta para garantizar una educación superior inclusiva

En este apartado se propone incorporar una acción afirmativa que garantice no solo el ingreso sino la permanencia y titulación de las personas en situación de discapacidad; una propuesta basada en el estudio de las políticas públicas de discapacidad y educación de Ecuador, Argentina, Chile y Colombia.

La política pública tiene que tener un enfoque de derechos humanos que se base en la participación, en este sentido la propuesta de González Plessmann determina es un proyecto social, que privilegia la participación de grupos vulnerados, un modelo no sometido a la economía sino en el bienestar de las personas, considerando también la democratización entendida como las relaciones de las personas y pueblos en donde las diversas formas de discriminación deben ser consideradas “déficits sustanciales”, este enfoque supone superar los modelos keynesiano y neoliberal basados en objetivos de producción capitalista.³²⁴

Con el citado fundamento y conforme se ha justificado que las acciones afirmativas son el resultado de la aplicación del principio de igualdad y no discriminación, que implica el reconocimiento de los mismos derechos y libertades en igualdad de condiciones a todas las personas, y que por excepción (causa justa y razonada) se reconoce un trato diferente para alcanzar la igualdad.

Sin embargo, es necesario indicar que, para garantizar el acceso de las personas en situación de discapacidad a las IES, lo ideal es aplicar la gratuidad sin procesos de selección, como lo lleva a cabo Argentina. Pero, ante la compleja realidad latinoamericana y las crisis económicas, es pertinente activar acciones afirmativas que garanticen la educación superior, como se ha afirmado la discapacidad y la desigualdad socioeconómica perpetúan un círculo que no permiten el ejercicio de otros derechos.

En este sentido, se propone un estipendio económico a las personas en situación de discapacidad en situación de desigualdad socioeconómica sin condicionamientos de méritos académicos, edad, grado de discapacidad u otras que puedan generar exclusión, brindando la posibilidad de romper el círculo.

Una acción afirmativa, extensible a todo el tránsito por la educación superior hasta llegar a la titulación, para que la acción cumpla con su carácter de temporal. Por otro lado, la acción debe articular con las ayudas técnicas y humanas que por ley las IES deben garantizar a las personas en situación de discapacidad. En este sentido, se ha verificado

³²⁴ Antonio José González Plessmann, “Políticas públicas con enfoque de derechos humanos: una propuesta para su conceptualización”, *Revista Programa Andino de Derechos Humanos*, N° 21, 2008, 5.

que una constante es la falta de seguimiento, intérpretes y ayudas técnicas para las personas en situación de discapacidad sensorial auditiva; por lo que el estipendio debe cubrir las falencias que las IES no han podido cubrir,

Se propone aplicar un sistema de seguimiento al estudiantado de la educación superior como en Colombia (IES/ SPADIES), además en uso de las TIC, el seguimiento puede ser por medio de un sistema informático manejado en conjunto por entidades rectoras de la educación superior, de la discapacidad y las IES. El objetivo del sistema es prevenir, asistir, acompañar e indemnizar si fuere el caso para lograr la reinserción y la culminación del proceso educativo de los grupos más vulnerables como las personas en situación de discapacidad. Visto de esta forma, el sistema permitirá articular las acciones del ámbito educativo y de la discapacidad con un mismo objetivo de inclusión educativa y social adicional a los índices cualitativos se contaría con datos cuantitativos reales y actualizados.

Las acciones afirmativas van dirigidas a corregir la situación de un grupo en un aspecto o varios de su vida, en este caso garantizar el proceso educativo de las personas en situación de discapacidad, que permita el desarrollo humano, sus habilidades y capacidades. El garantizar una educación inclusiva de calidad es garantizar una vida digna, para que los citados sujetos de derecho puedan participar en la sociedad en ejercicio de sus derechos.

Las acciones no deben ser adoptadas en desmedro de los derechos de otras personas, y serán derogadas cuando cumplan con su objetivo. En este sentido, el estipendio económico, deberá provenir de las asignaciones presupuestarias para la educación, considerando tal vez el sistema que maneja Chile programas directos con las personas estudiantes. Es preciso recordar que las personas en situación de discapacidad que reciben ayuda del Estado deben ser considerados como sujetos de derecho que exigen una prestación, no como personas carentes que necesitan de un Estado asistencialista.³²⁵

Las IES, por su parte deben garantizar las adaptaciones curriculares, la capacitación docente, ayudas tecnológicas y humanas y los ajustes que fueren necesarios en el proceso de aprendizaje. No obstante, para alcanzar una educación inclusiva que en sí es un proceso participativo, se requiere la colaboración de los familiares, personal administrativo y estudiantes, para que se supere la exclusión y discriminación y evitar

³²⁵ Abramovich, “Una aproximación al enfoque de derechos”, 40.

que personas en situación de discapacidad renuncien a derechos que por ley les corresponde.

Visto de esta forma, también aportaría el incorporar en las mallas curriculares temas de derechos humanos, diversidades, discapacidad y género que sensibilicen a los/las estudiantes futuros/as profesionales. Adicional, promover postgrados de especialización en educación inclusiva y de capacitación técnica de intérpretes, para fortalecer prácticas inclusivas desde los niveles básicos de la educación, así también evitar la falta de intérpretes en la educación superior.

Como se indicó anteriormente las acciones afirmativas se han enfocado en el acceso de la educación, por lo que el avance es incompleto ya que superado los procesos de admisión se desatienden los retos a superar hasta la titulación. Visto de esta forma, la presente propuesta busca fortalecer los avances como el uso de las TIC en la educación y también garantizar la permanencia y culminación en la universidad de las personas en situación de discapacidad y en desigualdad socioeconómica,

Es complejo tratar de limitar una acción afirmativa, que en la práctica debe articularse con otros ámbitos, en este caso principalmente con el derecho a la salud, al trabajo, la vivienda entre otros solo así se pueden esperar resultados positivos en procura de una inclusión social.

Finalmente, en lo que respecta a la participación se debe hacer énfasis en que, los mecanismos de implementación, ejecución, monitoreo y evaluación de las políticas públicas deben tener la colaboración de la sociedad. En este sentido, las entidades gubernamentales que trabajan en la educación y discapacidad deben garantizar que las personas en situación de discapacidad puedan expresar como lo indica González Plessmann los “déficits sustanciales” y las experiencias que permitan mejorar todo programa, política o norma que afecten a sus derechos.

En suma, en el presente capítulo se ha caracterizado brevemente la evolución de la discapacidad en la educación. En este sentido, los avances que ha habido en los niveles inferiores a la universidad que a pesar de mantener una educación especial han contribuido para que personas en situación de discapacidad estén en las aulas universitarias

Por otro lado, en el Ecuador las estadísticas de acceso a la educación superior son incompletas y no actualizadas, información indispensable para la toma de decisiones en las políticas públicas. Sin embargo, los avances se evidencian desde las buenas prácticas

educativas que las IES en el marco de las 4A desarrollan para mejorar la educación de las personas en situación de discapacidad.

En el Ecuador los Planes Nacionales de Desarrollo y las Agendas de la Igualdad, no implementan acciones o programas conducentes al ejercicio de la educación en igualdad de oportunidades. Para el presente trabajo se consideró los lineamientos de la Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021 que está vigente y tiene un enfoque inclusivo.

Al respecto del ejercicio a la educación para las personas en situación de discapacidad en la Universidad UTE desde las 4A, se puede afirmar el avance es parcial; mayores desarrollos presentan la asequibilidad y la accesibilidad, sin embargo, son características interrelacionadas el progreso de una significara el perfeccionamiento de todas.

No hay una causa específica que afecte el ingreso o permanencia en la educación superior de las personas en situación de discapacidad sensorial, sin embargo, se ha constatado que la mayor dificultad existe al ingreso a la IES (sin gratuidad y los procesos de selección) así también ante los requisitos para mantener beca. Visto de esta forma, las acciones estatales deberían estar encaminadas a superar las desigualdades socioeconómicas e identificar las barreras pedagógicas; para garantizar el acceso, permanencia y titulación en igualdad de oportunidades.

Conclusiones

El hecho de que una persona en situación de discapacidad esté en el aula no implica que se garantice una educación inclusiva. Es apenas el inicio de un proceso que devela los retos que una IES afronta de cara a la discapacidad.

En el presente trabajo investigo el ejercicio del derecho a la educación superior para las personas en situación de discapacidad sensorial visual auditiva en la Universidad UTE, en relación con los referentes latinoamericanos, particularmente estos países: Argentina, Chile y Colombia, con base en el contenido mínimo de las 4A. Los resultados reflejan que los avances son incompletos, con un mayor progreso en la asequibilidad y la accesibilidad y retrocesos en los campos de la aceptabilidad y la adaptabilidad. En cada uno de los elementos hay cuestiones a perfeccionarse y los referentes latinoamericanos aportan con directrices para superar los límites y alcanzar una educación inclusiva.

El presente trabajo fundamentalmente se basó en el modelo social de la discapacidad, que para lograr vincularse con los derechos humanos tuvo una evolución mediante la cual se develó la discriminación y la exclusión que históricamente han sufrido las personas en situación de discapacidad.

Similar adelanto se evidenció en el ámbito educativo, que sutilmente ha permitido la exclusión y la intolerancia. Se ha transitado de la educación especial integradora al modelo inclusivo, que busca la adaptación del sistema a las personas estudiantes, conservando y valorando la diversidad con principios de los derechos humanos.

El modelo social de la discapacidad y la educación inclusiva se ha adoptado en los instrumentos internacionales, específicamente en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en el año 2006. El citado instrumento presenta protección en el tema. Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad también se consideran un instrumento de mayor protección por contener normas específicas sobre la discapacidad desde 1994. Los instrumentos citados se complementan con las Observaciones Generales N.- 4 y N.- 13, que dotan de contenido al derecho a la educación y están basadas en las 4A propuestas por Tomasevki.

El estudio del caso de la Universidad UTE y de las políticas públicas de Argentina, Chile y Colombia se basó en las 4A porque, como se indicó, han sido incorporadas en los instrumentos internacionales de protección del derecho a la educación y en la normativa

interna para todos los niveles educativos. Las 4A son normas exigibles que permiten delimitar índices cuantitativos y cualitativos, que abarcan temas educativos de fondo y forma; que en su parte pertinente (asequibilidad y adaptabilidad) permiten el estudio de las prácticas educativas con un enfoque del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Además, sirven de guía para verificar los avances o límites en el ejercicio del derecho a la educación.

Es importante estudiar el derecho a la educación, que al ser considerado un derecho llave permite el ejercicio de otros. Es fundamental que no se pierda el enfoque que plantean la DUDH y el PIDESC en torno al desarrollo de la personalidad en el sentido de la dignidad. Este puede ser interpretado desde la postura Sen del desarrollo humano y de las capacidades, alejándose así del enfoque económico, que ha permeado principalmente en la educación superior. La educación es una herramienta que debe ser considerada, como plantea Freire, una reflexión del ser humano sobre su realidad para poder transformarla y promover sociedades justas y participativas.

En relación con las categorías de análisis de derechos humanos, género y diversidades revisadas en las políticas públicas, se concluye que no tienen un enfoque de derechos humanos, no le dan un alcance o definen su concepto o características, aunque citen los instrumentos internacionales. En lo que respecta al tema de género y diversidades, sobresale Colombia con un enfoque desde la diversidad de género y la propuesta de una perspectiva diferencial para el tratamiento de tal diversidad. Hay que resaltar que todas las políticas públicas determinan las categorías sospechosas de discriminación y fomentan su protección.

Retomando el tema de la educación inclusiva, para alcanzar sus presupuestos, y con base en uno de los principios fundamentales de los derechos humanos, se desarrolló el principio de igualdad y no discriminación, que debe ser aplicado desde la diversidad. Es decir que todas las personas deben ser tratadas por igual y gozar de los mismos derechos, a menos que para alcanzar la igualdad sea necesario un trato diferenciado, y se tenga que mantener tal diferencia.

Las acciones afirmativas se han adoptado para superar las desigualdades que han sufrido grupos históricamente excluidos. Estas acciones, aplicadas al ámbito de la educación, han permitido el ingreso a las aulas a personas que de otra manera no lo hubiesen logrado, enriqueciéndolas con diversas experiencias de vida.

En relación con el ejercicio del derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad en la Universidad UTE, en comparación con los referentes latinoamericanos, a continuación, se detallan los avances y los límites.

Preciso resaltar que el presente trabajo se basó en una investigación cualitativa con la revisión bibliográfica para el desarrollo del marco conceptual y normativo, complementado con la aplicación de las entrevistas para conocer de cerca el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad en la Universidad UTE.

Con relación a los resultados, con respecto a la asequibilidad, un avance es la implementación de los sistemas de evaluación y acreditación a las IES, que garantizan calidad y equidad educativa. En este sentido, los países latinoamericanos estudiados garantizan IES acreditadas con índices inclusivos para la educación de todas las personas. Dentro de la asequibilidad, en la práctica se resalta la capacitación docente extranjera. Así, la Universidad UTE reafirma su compromiso por una educación inclusiva para la población en situación de discapacidad.

La infraestructura y las adaptaciones curriculares son parte de las limitaciones, pues no adoptan los principios del Diseño Universal y del Diseño Universal de Aprendizaje, que implican adaptaciones constantes con inversión de tiempo y dinero. Cuando los citados principios son acogidos, garantizan entornos amigables y un currículo universal accesible para todas las personas, independientemente de su situación.

A pesar de los obstáculos de las adaptaciones curriculares que realiza la Universidad UTE, se debe destacar que las efectúa en las áreas escogidas por los citados sujetos de derecho; superado el enfoque médico de la Agenda, que pretendía identificar las carreras por discapacidad. Lo recomendable sería aplicar el principio de Diseño Universal de Aprendizaje, adoptado en las políticas públicas de Argentina, Chile y Colombia. En la práctica, esto ayudaría a tener currículos accesibles en varios formatos y las adaptaciones para las personas en situación de discapacidad sensorial serían mínimas.

Una barrera constante en las políticas públicas y que limita un enfoque social de la discapacidad y del DUA es el uso de la terminología de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), que centra la dificultad en la persona. Las NEE pueden estar asociadas con las personas en situación de discapacidad, lo cual permite que su educación se siga dando en institutos de atención especializada. Esto implica un retroceso hacia una educación especial que perpetúa la exclusión.

En lo referente a la accesibilidad, en la práctica el avance es parcial. La Universidad UTE no cuenta con un sistema de transporte; sin embargo, aplica las TIC como material de apoyo y espacio virtual de aprendizaje. La citada IES tiene una biblioteca con lectores de pantalla, accesible para personas en situación de discapacidad sensorial visual, y utiliza plataformas virtuales para un aprendizaje en línea. Sin embargo, las TIC deben ser perfeccionadas para que sean accesibles a todas las personas, principalmente las que están en situación de discapacidad auditiva.

La accesibilidad económica presenta un avance parcial. En Ecuador, de forma similar que, en Argentina, se garantiza la gratuidad en la educación superior pública sin pruebas de acceso. En lo que respecta a las becas, en la práctica, en la Universidad UTE se presentan varias barreras. Primero, están reguladas por un Reglamento en el que prevalece el sentido médico que relaciona el grado de discapacidad con el porcentaje de la beca. Segundo, las becas están condicionadas por los méritos académicos, sin que se identifiquen las dificultades para acceder al aprendizaje. En suma, las becas no observan el principio de igualdad y no discriminación determinado en la Observación General N.º 13 para fomentar el acceso de grupos vulnerables.

Similares resultados de restricciones presentan las becas en Chile, que son sistemas sujetos a criterios de méritos académicos, colocando en un escenario de desigualdad a las personas en situación de discapacidad, porque se exige que cumplan con notas mínimas, sin observancia de sus diferencias, y no se asegura el uso de un currículo universal.

Finalmente, dentro de la accesibilidad sin discriminación, Ecuador, de forma similar a los otros tres países analizados, garantiza una educación para todas las personas sin discriminación. Sin embargo, en la práctica hay un desconocimiento de los derechos y medios de denuncia. En vista de que la accesibilidad sin discriminación es de aplicación inmediata, es urgente que las campañas de sensibilización e informativas lleguen a todas las personas para evitar impunidad por desconocimiento y que se ahonden barreras actitudinales que conducen a actos discriminatorios.

En relación con el tema de la accesibilidad económica, resalta el caso de Argentina, que garantiza la universalidad de la educación en igualdad de oportunidades para todas las personas con la gratuidad, sin pruebas de acceso y un sistema de becas al amparo del principio de igualdad y no discriminación para las personas en situación de discapacidad, sin condicionamientos por edad o méritos académicos.

Sin embargo, no solo se debe garantizar el ingreso, sino también la permanencia y la culminación de la educación superior. En este sentido, resalta el sistema IES/SPADIES de Colombia, que revela y supera las causas de abandono. Beneficia principalmente a personas en desigualdad económica, que también pueden estar en situación de discapacidad. La personalización de las ayudas lo convierte en un sistema educativo inclusivo y flexible durante todo el proceso educativo, en procura de una educación de los grupos más vulnerables.

También resaltan las redes de apoyo a la discapacidad en la educación superior de Argentina, Chile y Colombia, que contribuyen en varios aspectos como la asequibilidad y la accesibilidad, con el intercambio de experiencias, la producción de conocimientos y la implementación de programas inclusivos enfocadas en superar las desventajas que enfrentan las personas en situación de discapacidad.

En relación con la aceptabilidad, la Universidad UTE no maneja un sistema de evaluación y no fomenta la participación de las personas en situación de discapacidad en los programas o políticas que afecten a sus derechos. En torno a la adaptabilidad, como ya se mencionó, los usos de las TIC requieren constantes perfeccionamientos para poder estar al alcance de todas las personas.

Específicamente, sobre la adaptabilidad, en la práctica, hay avances en la incorporación de las TIC como medio de apoyo y entorno virtual en la educación para las personas en situación de discapacidad visual. No obstante, una limitante es la falta de intérpretes. Si una persona estudiante en situación de discapacidad auditiva requiriera este servicio, debería financiarlo con sus propios medios. Adicionalmente, se registra una falta de capacitación técnica de los intérpretes. En contraste, Colombia destaca al explicitar en su política pública de discapacidad dos programas específicos para las personas en situación de discapacidad sensorial visual-auditiva, en procura del desarrollo de las habilidades e inclusión social.

En la práctica no basta con tener instrumentos internacionales de protección, normativa interna y políticas públicas con un enfoque inclusivo que hayan adoptado las 4A para aplicar el derecho a la educación. Es necesario un compromiso estatal y social que permita superar los límites que se presentan en la ejecución y en la práctica educativa.

A pesar de la falta de información cuantitativa (regional y nacional), el tema de la educación superior inclusiva para las personas en situación de discapacidad está cobrando importancia. Es tratado en la literatura, los foros académicos, encuentros y coloquios, que han permitido registrar las falencias. La bibliografía revisada coincide en que la educación

superior inclusiva se enfrenta a barreras físicas, económicas y actitudinales. Estas últimas son las más difíciles de cambiar, al ser causadas principalmente por el desconocimiento o la desactualización de conocimientos.

Es fundamental acoger las recomendaciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre la participación y la adecuación de las normas internas al amparo del modelo social de la discapacidad, así como afianzar un solo modelo educativo en todos los niveles. La participación de los citados sujetos de derecho es importante en todos ámbitos, primordialmente en las políticas y programas que afecten en el ejercicio de sus derechos. También es necesario cambiar la concepción de la discapacidad en la normativa interna. Esto facultaría a modificar el enfoque, los diálogos, las formas de tratar y dirigir las políticas públicas. Impulsar un solo modelo educativo permitiría articular acciones y promover buenas prácticas inclusivas desde el nivel básico de educación.

Finalmente, la pandemia por COVID-19 dejó en evidencia las desigualdades sociales, que tienen consecuencias a largo plazo en el ejercicio del derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. Este tema merece estudios profundos. Otro tópico que requiere discusión es el de las renunciadas a las ayudas técnicas o humanas que por ley corresponden a las personas en situación de discapacidad, que surgen en el afán de evitar discriminación en las aulas universitarias.

Este trabajo se ha limitado a caracterizar la educación como derecho, pero es indispensable realizar estudios exhaustivos de la pedagogía con base en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje que dilucidan las prácticas educativas inclusivas en la educación superior.

Otros límites de este estudio, se ubican en el orden del acceso a otros contextos de educación superior, cuyas experiencias de educación inclusiva a favor de las personas en situación de discapacidad, aportarían con elementos de relevancia para establecer comparación con el programa de la Universidad UTE, considerada por el CONADIS y la SENESCYT como la mejor práctica. En similar línea, falta información estadística, de acceso público, del conjunto de las IES, que den cuenta del desarrollo o no que han tenido respecto del acceso, permanecía y egreso de estudiantes en situación de discapacidad, especificando, sexo, provincia, tipo de discapacidad, carrera por la que optaron, porcentaje de graduación, entre otras. Sin duda esta información y futuros estudios cualitativos, brindarían elementos importantes para la garantía del derecho a la educación a personas en situación de discapacidad.

También hacen falta reflexiones sobre el cambio a una educación virtual. No basta tener acceso a ella, es necesario conocer sobre el desarrollo de las competencias digitales para que su uso sea responsable y participativo. Es decir que se requieren investigaciones en torno a la educación y su relación con las nuevas tecnologías de la información, superar los retos y aprovechar sus beneficios.

Bibliografía

- Abramovich, Víctor. “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo”. *Revista de la CEPAL*, 88, nº 1 (abril de 2006): 35–46.
- Alonso, Fernando. “Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal”. *Trans. Revista de traductología*, nº 11 (2007): 15–30.
- Arenas, Flor Deisy, y Mónica Sandoval Sáenz. “Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad”. *Horizontes pedagógicos* 15, nº 1 (2013): 1–202.
- Argentina. *Constitución de la Nación Argentina*. Boletín Oficial No. 23, 22 de agosto de 1994.
- . *Ley 26.378*. Decreto 895/2008, 21 de mayo de 2008.
- . *Ley No. 24.521 de Educación Superior*. Boletín Oficial Nro. 28.204, 7 de agosto de 1995.
- Arriagada, Arlett Verona krause, Georgina Inés García Rodríguez, Sandra Lea Katz, y Susana Amanda Rodríguez Morales. “Universitarios con discapacidad: realidades y desafíos en contexto de pandemia de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos”. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)* 33, nº 2 (2021): 496–524.
- Asamblea General, ONU. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, 13 de diciembre de 2006. A/RES/61/10.
- . *La Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948. A/RES/217(III).
- . *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, 4 de marzo de 1994. A/RES/48/96. Resolución A/RES/48/96.
- . *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 16 de diciembre de 1966. A/RES/2200 A (XXI).
- Bariffi, Francisco Javier. “Derecho Internacional de los Tratados. Nociones jurídicas en torno al Tratado de Marrakech”. *Pontificia Universidad Católica de Perú y Red CDPD*, 2021.

<http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/2102/M%C3%B3dulo%201-DDHH.pdf?sequence=1>.

- Basantes, Andrea V., Frank E. Guerra, Miguel E. Naranjo, y Daniela K. Ibadango. “Los lectores de pantalla: herramientas tecnológicas para la inclusión educativa de personas no videntes”. *Información tecnológica* 29, nº 5 (2018): 81–90.
- Bell Rodríguez, Rafael. “Los estudiantes sordos en la Educación Superior. Nuevos escenarios cognitivos, comunicativos y lingüísticos”. *Publicaciones didácticas*, agosto de 2017. <https://core.ac.uk/download/pdf/235855652.pdf>.
- Belloch, Consuelo. “Entornos Virtuales de Aprendizaje”. *Las TICs en las diferentes modalidades de enseñanza/aprendizaje*. Accedido 20 de mayo de 2022. http://www.formaciondocente.com.mx/04_RinconTecnologia/03_AmbientesVirtuales/Entornos%20Virtuales%20de%20Aprendizaje%203.pdf.
- Blanco Guijarro, Rosa. “Educación inclusiva en América Latina y el Caribe”. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes* 5946, nº 18 (2011): 46–59.
- Blanco, Rosa. “Marco conceptual sobre educación inclusiva”. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, 48:5–14. Ginebra: UNESCO, 2008. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-nacional-federico-villarreal/didactica-general/641-marco-conceptual-sobre-educacion-inclusiva/4868142>.
- Bugarín Olvera, René. “Educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: alcances y desafíos”. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 6, nº 16 (2009): 50–58.
- Cáez, Miguel Ramón Mejía. “El derecho internacional de los derechos humanos, un nuevo concepto”. *Justicia* 22, nº 32 (2017): 38–63.
- Canavate, Doris Lamus. “Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder”. *Reflexión política* 14, nº 27 (2012): 68–84.
- Cardoso, Elizabeth Palma, Ruth Erika Morales Lugo, Lida Marcela Moreno Espinosa, Alvaro Herrán Carvajal, Lina Alejandra Pedraza Cabezas, y Ana Susana Cantillo Orozco. “Impacto socioeconómico del programa generación E en estudiantes de la facultad de economía, administración y contaduría de El ITFIP Espinal Tolima, que pertenecen a familias de los estratos 1 y 2, en el año 2019”. *Aglala* 11, nº 1 (2020): 302–17.

- Carrascosa García, Jorge. “La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención”. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad* 1, nº 1 (2015): 101–13.
- Casanova, María Antonia. *La educación inclusiva: un modelo de futuro*. 1. Madrid: Wolters Kluwer Madrid, 2011.
- CEPAL, NU. “Personas con discapacidad y sus derechos frente a la pandemia de COVID-19: que nadie se quede atrás”. *Informes Covid 19*, nº 1 (2021): 1–36.
- CEPAL, ONU. “Personas con discapacidad ante la enfermedad por coronavirus (COVID-19) en América Latina y el Caribe: situación y orientaciones”. *Informes del Covid-19*, abril de 2020. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45491/1/S2000300_es.pdf.
- Chile. *Constitución Política de la República de Chile*. Decreto Supremo No. 1.150, 21 de octubre de 1980.
- . *Ley 20422*. Decreto 298, 3 de febrero de 2010.
- . *Ley 21091*. Id. Norma: 1118991, 11 de mayo de 2018.
- Chiroleu, Adriana. “La educación superior en américa latina:?’ problemas insolubles o recetas inadecuadas?’” *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* 16, nº 3 (2011): 631–53.
- Colombia. *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional No. 116, 20 de julio de 1991.
- . *Ley 115*. Diario Oficial No. 41 214, 8 de febrero de 1994.
- . *Ley 30 de 1992*. Diario Oficial 40.700, 29 de noviembre de 1992.
- . *Ley 324*. Diario Oficial 42.899, 11 de octubre de 1996.
- . *Ley 982*. Diario Oficial 45.995, 2 de agosto de 2005.
- . *Ley Estatutaria 1618*. Diario Oficial 48.717, 27 de febrero de 2013.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ONU. *Observación General No. 18 el derecho al trabajo*, 6 de febrero de 2006. E/C.12/GC/18.
- CONADIS, Ecuador. “Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021”. Quito: CONADIS, 2017.
- . “Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017”. Quito: CONADIS, 2013.
- . “Guía de buenas prácticas en el ámbito de la discapacidad para la educación superior”. Accedido 1 de mayo de 2022. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2021/06/GUIA-DE-BUENAS-PRACTICAS-EN-EL-AMBITO-DE-LA-DISCAPACIDADPARA-LA-EDUCACION-SUPERIOR.pdf.

CONADIS, Ecuador, y Vicepresidencia de la República. “Avances de las Políticas Públicas de Discapacidades y Aportes Ciudadanos, rendición de cuentas 2016”. *Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades*. Accedido 11 de junio de 2021.

<https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/INFORME-DE-RENDICI%C3%93N-DE-CUENTAS-2016.pdf>.

CONADIS, y la Agencia Nacional de Discapacidad, Argentina. “Plan Nacional de Discapacidad 2017-2022”. CONADIS, 2017.

Conferencia Internacional Americana Bogotá, OEA. *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*, 1948.

Consejo de Derechos Humanos, ONU. *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación sobre su misión a Chile*, 3 de abril de 2017. A/HRC/35/24/Add.1.

———. *Informe nacional presentado con arreglo al párrafo 5 del anexo de la resolución 16/21 del Consejo de Derechos Humanos- Colombia*, 26 de febrero de 2018. A/HRC/WG.6/30/COL/1.

Consejo de Educación Superior, Ecuador. “CES - Aprueba normativa transitoria por emergencia sanitaria.” *CES/Transformando la Educación Superior*, 30 de marzo de 2020. https://www.ces.gob.ec/?te_announcements=ces-aprueba-normativa-transitoria-por-emergencia-sanitaria-31-03-2020.

Consejo Nacional para la Igualdad de Género, Ecuador. “Agenda Nacional para la Igualdad de las Mujeres y Personas LGTBI 2018-2021”. Quito: Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2018.

Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, Ecuador. “Agenda Nacional para la Igualdad Intergeneracional 2017-2021”. Quito: Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, 2017.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México, y Carlos De la Torre Martínez. *Derecho a la no discriminación*. México D.F.: CONAPRED, 2006. <http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/909>.

Consejo Universitario de la Universidad UTE, Ecuador. *Reglamento de Becas y Ayudas Económicas de la Universidad UTE*. Resolución No. 081-SE-09-CU-UTE-2016, 26 de julio de 2016.

- Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad, ONU. *Observación General No. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*, 25 de noviembre de 2016. CRPD/C/GC/4.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU. *Observaciones finales sobre el informe inicial del Ecuador*, 27 de octubre de 2014. CRPD/C/ECU/CO/1.
- . *Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados del Ecuador*, 21 de octubre de 2019. CRPD/C/ECU/CO/2-3.
- Correa Montoya, Lucas, Marta Catalina Castro Martínez, y Juan Camilo Rúa Serna. “‘Del dicho al hecho hay mucho trecho’: Logros y retos en la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Colombia”. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos* 1, nº 2 (2017): 9–43.
- Crosso, Camilla. “El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva”. *Red CDPD - Red Iberoamericana de expertos en la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad*, 26 de agosto de 2014. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>.
- Cuascota Cuascota, Mirian Alicia, y Katherine Pamela Simba Juiña. “Caracterización de los usuarios beneficiados por los servicios de atención a personas con discapacidad del MIES en el período 2017-2018, en el Ecuador”. Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador, Quito, 2020. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22288>.
- Delgado, Karina Elizabeth. “Educación inclusiva durante la emergencia: acciones en América Latina”. *CienciAmérica* 9, nº 2 (2020): 154–65.
- DEMRE, Gobierno de Chile. “Personas en situación de discapacidad y PSU, proceso actual”, noviembre de 2018. <https://demre.cl/inclusion/documentos/PeSD-p2019.pdf>.
- Centro de Investigación y Educación Popular -CINEP. “Derecho a la Educación”. *Educativa*, 11 de agosto de 2011. https://issuu.com/cinepppp/docs/completo_derecho_a_la_educacion.
- Díaz Aldret, Ana. “Participación ciudadana en la gestión y en las políticas públicas”. *Gestión y política pública* 26, nº 2 (2017): 341–79.

- Díaz, Susana Rodríguez, y Miguel AV Ferreira. “Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización”. *Revista internacional de sociología* 68, nº 2 (2010): 289–309.
- Díaz-Bravo, Laura, Uri Torruco-García, Mildred Martínez-Hernández, y Margarita Varela-Ruiz. “La entrevista, recurso flexible y dinámico”. *Investigación en educación médica* 2, nº 7 (2013): 162–67.
- Durango, Miguel Ángel Salazar. “Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana”. *Ratio Juris UNAULA* 13, nº 26 (2018): 193–214.
- Echeita, Gerardo, y Mel Ainscow. “La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 12 (2011): 26–46.
- Echeverría Garrido, Olga Marina, y Olimpia Irene Morales Quishpe. “Análisis histórico de los modelos de atención y políticas de la educación especial en el Ecuador”. Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito, 2014. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/7466/1/UPS-QT05967.pdf>.
- Echeverría, Genoveva. “Apuntes docentes de metodología de investigación: Análisis cualitativo por categorías”. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología*. Accedido 1 de junio de 2022. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35683961/ANALISISQUALITATIVO_G_ECHEVERRIA_1-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1655313344&Signature=cqgZtxOHKCDZnmAXprhBhjZ-ViZAeyWutmpRcaqJJ5fpdWb-QWBqBlm5l-zADrLD8oRpgNcm1DzB-4sEPLZ6RaIA5UO-ogw7kNobMoo1H~RXZT7S z91F~5b1dfhNnWLXb2-EPChRZiYRILOb6jZWNWq6JmXac5Ft9HXSzBW-m3Y1112n7KJIZI0E~NNEHR4MEZxBLAxOT20ynW1izk7Q2tMJVItvXJ69VQ8rgkbX83L3D80-SSg-vy3lxm8KKFsvtE-Uq0bj0TQi6xVvjZT0KluaR5cr74379UuO6zYzhERAYezH6qx0g8wEGkozRRsB-xq1jL8MMN5IhcytFpBvg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.
- Ecuador. *Constitución de la República del Ecuador 2008*. Registro Oficial 449, Segundo Suplemento, 20 de octubre de 2008.
- . *Ley Orgánica de Discapacidades*. Registro Oficial 796, 25 de septiembre de 2012.

- . *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 298, 12 de octubre de 2010.
- . *Ley Orgánica de Transparencia y Acceso a la Información Pública*. Registro Oficial Suplemento 337, 18 de mayo de 2004.
- . *Reglamento de Carrera y escalafón del profesor de educación superior*. Resolución del Consejo de Educación Superior 265, 8 de noviembre de 2017.
- . *Reglamento de Régimen Académico*, 23 de abril de 2019. Registro Oficial 473. Ecuador, Vicepresidencia de la República y a la Misión Manuela Espejo. “Informe Misión Solidaria Manuela Espejo: Memorias (2012a)”, 2012. https://issuu.com/setedisissuu/docs/msme_memorias/1.
- Facio, Alda, y Lorena Fries. “Feminismo, género y patriarcado” 3, nº 6 (2005): 259–94.
- Fajardo, Myriam Stella. “La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 11, nº 1 (2017): 171–97.
- Fernández García, Eusebio. “Los derechos humanos y la historia”. *Academia Accelerating the world's research*, 2004. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8782/derechos_fernandez_2004.pdf.
- Fernández, Juan, y Eugenia Quingaísa. “Trayectorias y aspiraciones de jóvenes rurales en Ecuador: el papel del territorio y de las políticas públicas”. *Serie documentos de trabajo*, 2019. https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1578671810DT258FernandezQuingaísa.pdf.
- Fourcade, María, Marcela Méndez, Bibiana Misischia, Sandra Katz, y Ana Clara Rucci. *Políticas en educación superior en las universidades públicas argentinas: discapacidad y universidad: período 2014-2016*. Corrientes: Eudene, 2019.
- Gallego, Jorge Franco. “Abandono de estudios y equidad educativa: un análisis empírico aplicado a grupos poblacionales en el caso colombiano 1998-2016”. *CLABES-VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*, 2017. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1543>.
- García de Fanelli, Ana. “Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación”. *Páginas de Educación* 7, nº 2 (2014): 124–51.
- García, Erika González. “Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva”. conferencia en el XV Coloquio de Historia de la

- Educación: Universidad Pública de Navarra, 2009.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962665.pdf>.
- Giannini, Stefania. “COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 11, nº 17 (2020): 1–57.
- González, Daniela, y Fernanda Stang. “Las personas con discapacidad en América Latina a 20 años de los consensos de El Cairo: la necesidad de información para políticas y programas”. *Notas de población* 41, nº 99 (2014): 67–106.
- González, José Juan Sánchez. “La participación ciudadana como instrumento del gobierno abierto”. *Espacios públicos* 18, nº 43 (2015): 51–73.
- González Plessmann, Antonio José. “Políticas públicas con enfoque de derechos humanos: una propuesta para su conceptualización”. *Revista Programa Andino de Derechos Humanos, N° 21*, 2008, 1–8.
- Guajardo Ramos, Eliseo. “La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, nº 1 (2017): 15–23.
- Hernández, Teresa Blasco, y Laura Otero García. “Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I)”. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, nº 33 (2008): 6.
- IESALC, UNESCO. “Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales”. *IESALC*, 16 de noviembre de 2020.
<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>.
- IESALC, UNESCO, Sandra Lea Katz, Mónica Carvajal Osorio, Aleida Fernández Moreno, Marcela Méndez, Ana Rucci, y Ronald Solís Zea. “Red interuniversitaria latinoamericana y del caribe sobre discapacidad y ddhh. Perspectivas y proyecciones”. En *Redes universitarias y gestión del conocimiento en América Latina y el Caribe - Educación Superior y Sociedad*, 25ª ed. Vol. 28. Caracas: ESS, 2018. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/86/83>.
- Jacay Munguía, Sheilah Verena. *Los derechos de las personas con discapacidad: un balance sobre su protección en los Sistemas Internacionales de Protección de los Derechos Humanos y en los países de la región andina*. Lima, Perú: Comisión Andina de Juristas, 2005.

- Juárez Núñez, José Manuel, Sonia Comboni Salinas, y Fely Garnique Castro. “De la educación especial a la educación inclusiva”. *Argumentos (México, DF)* 23, nº 62 (2010): 41–83.
- Judith, Salgado, Ávila Santamaría Ramiro, Lola Valladares, y Tamar Pitch. “El género y derechos humanos”. En *El género en el derecho: ensayos críticos*. Ecuador: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009.
- La Comisión Económica para América Latina, ONU. “Discapacidad en América Latina y el Caribe, desafíos para las políticas públicas”. *Notas de la CEPAL*, diciembre de 2012. <https://www.cepal.org/notas/74/Titulares2>.
- Lamarra, Norberto Fernández. “Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina”. *Revista iberoamericana de educación* 35, nº 1 (2004): 39–71.
- Lamas, Marta. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. 1ª ed. Estudios de género. México: Coordinación de humanidades, Programa universitario de estudios de género, Universidad nacional autónoma de México M. A. Porrúa, 1996.
- Latitudes, Distintas. “¿Cómo está el acceso a la educación para las personas sordas en América Latina?” *Distintas Latitudes*, 28 de septiembre de 2018. <https://distintaslatitudes.net/explicadores/como-esta-el-acceso-a-la-educacion-para-las-personas-sordas-en-america-latina>.
- Leyton, Daniel. “Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior: Potencialidades y desafíos”. *Repositorio.uahurtado.cl*, 2014. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9392/txt1125.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- López Segrera, Francisco. “Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe”. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* 13, nº 2 (2008): 267–91.
- Luna, Dora Ligia Páez, Diana Rocío Camargo Celis, y Yasser de Jesús Muriel Perea. “Calidad de las instituciones de educación superior desde la perspectiva de América Latina y el Caribe”. *SIGNOS-Investigación en sistemas de gestión* 13, nº 1 (2021): 211–30.
- Luño, Antonio Enrique Pérez. “La fundamentación de los derechos humanos”. *Revista de estudios políticos*, nº 35 (1983): 7–72.

- Marc Bossuyt, ONU. *Prevención de la discriminación: El concepto y la práctica de la acción afirmativa*, 17 de junio de 2002. E/CN.4/Sub.2/2002/21-ES.
- Marlasca López Antonio. “Fundamentación filosófica de los derechos humanos (Una perspectiva actual. En el 50 aniversario de la proclamación de los derechos humanos por parte de la ONU; 1948-1998)”. *Revista Filosófica Universal Costa Rica*, XXXVI (90), 1998, 561–78.
- Martínez Rodríguez, Francisco Miguel, y Luis Vicente Amador Muñoz. “Educación y desarrollo socio-económico”. *Contextos educativos: Revista de educación*, nº 13 (2010): 83–98.
- Mateo, José Luis. “Sociedad del conocimiento”. *Arbor* 182, nº 718 (2006): 145–51.
- Medina Echavarría, José. *Filosofía, educación y desarrollo*. México D.F.: Siglo XXI S.A., 1967.
- Meléndez Rojas, Raudin Esteban. “Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad”. *Actualidades investigativas en educación* 19, nº 2 (2019): 291–319.
- Melguizo, Rafael Conde. “Evolución del concepto de discapacidad en la sociedad contemporánea: de cuerpos enfermos a sociedades excluyentes”. *Praxis sociológica*, nº 18 (2014): 155–75.
- Melish Tara. “Estableciendo la responsabilidad del Estado: el deber de respetar, el deber de garantizar y el principio de progresividad”. En *La Protección de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el Sistema interamericano*, 171–211. Quito: CDES, 2003.
- Melo-Becerra, Ligia Alba, Jorge Enrique Ramos-Forero, y Pedro Oswaldo Hernández-Santamaría. “La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia”. *Revista Desarrollo y sociedad*, nº 78 (2017): 59–111.
- MIES, Ecuador. “Misión Las Manueles”. *Gobierno ecuatoriano*. Accedido 5 de junio de 2022. <https://www.infancia.gob.ec/lasmanuelaslamisioncontinua/>.
- Ministerio de Educación, Argentina. “Síntesis Universitaria 2019- 2020 con nuevas estadísticas sobre modalidad a distancia”. *Argentina.gob.ar*, 26 de abril de 2021. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/sintesis-universitaria-2019-2020-con-nuevas-estadisticas-sobre-modalidad-distancia>.
- Ministerio de Educación, Chile. *Reglamento el Programa de Becas de Educación Superior*. Decreto 97, 3 de junio de 2021.

- Ministerio de Educación, Colombia. “Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026”. Bogotá: Ministerio de Educación, 2016.
- Ministerio de Educación, Ecuador. “Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para personas con discapacidad auditiva”. Quito: Ministerio de Educación, 2019.
- . “Módulo I: Educación Inclusiva y Especial”. Quito: Ministerio de Educación, 2010.
- . “Rendición de Cuentas 2015”. Quito: Ministerio de Educación, 2015.
- Ministerio de Salud y Protección Social, Colombia. “Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022”. Bogotá: Ministerio de Salud y Protección Social, 2014.
- Misichia, Bibiana Sandra. “Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 8, nº 1 (2014): 25–33.
- Mitchell, Cristina. “Países de las Américas buscarán reducir la ceguera y la deficiencia visual”. *Pan American Health Organization / World Health Organization*, 2 de octubre de 2014. <https://n9.cl/k91uu>.
- Moreira, María Elena. “El Ecuador y los Derechos Humanos”. *Derecho Ecuador*. Accedido 20 de junio de 2022. <https://derechoecuador.com/el-ecuador-y-los-derechos-humanos/>.
- Naciones Unidas. “Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030”, septiembre de 2015. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.
- Neves Silva, Priscila, y Elena Álvarez Martín. “Estudio descriptivo de las características sociodemográficas de la discapacidad en América Latina”. *Ciência & Saúde Coletiva* 19 (2014): 4889–98.
- Nogueira Alcalá, Humberto. “Los derechos económicos, sociales y culturales como derechos fundamentales efectivos en el constitucionalismo democrático latinoamericano”. *Estudios constitucionales* 7, nº 2 (2009): 143–205.
- Norberto Bobbio, Danilo Caicedo Tapia y Angélica Porras Velasco. “La Naturaleza del prejuicio. Racismo hoy. Iguales y Diferentes”. En *Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad*, 1:183–215. Quito: Ministerio de Justicia Derechos Humanos y Cultos, s. f. https://www.facilitar.io/sites/default/files/resources/documents/2017-12/BOBBIO_Naturaleza%20de%20prejuicio.pdf.

- OEA. Convención Americana sobre Derechos Humanos, 22 de noviembre de 1969.
- . *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*, 7 de junio de 1999.
- . *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”*, 17 de noviembre de 1988.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO, 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.
- Organización Mundial de la Salud. “Ceguera y discapacidad visual”. *OMS*, 26 de febrero de 2021. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. “Sordera y pérdida de la audición”. *OMS*, 2 de marzo de 2021. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>.
- Ortiz Segarra, José Ignacio. “La discapacidad en el Ecuador en cifras, año 2010”. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*, nº 1 (2013): 74–81.
- Palabra Maestra, Colombia. “Gratuidad en la matrícula en Educación Superior pública ya es una realidad”. *Compartir palabra maestra*, 18 de junio de 2021. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/noticias/gratuidad-en-la-matricula-en-educacion-superior-publica-ya-es-una-realidad>.
- Palacios, Agustina. *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derecho de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca, 2008.
- Palacios, Agustina, y Francisco Bariffi. *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca, 2007.
- Parra, Diego Jesús Luque, y María Jesús Luque Rojas. “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora”. *Summa psicológica UST* 10, nº 2 (2013): 57–72.
- Parra Dussan, Carlos. “Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana”. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad* 5, nº 2 (2010): 1–7.

- . “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* 1, n° 8 (2010): 73–84.
- Pastor, Carmen Alba. “Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible”. *Universidad Complutense de Madrid*, 2012. <https://n9.cl/q90iu>.
- Pastor, Carmen, José Sánchez, y Ainara Zubillaga. “Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo”. *Academia Accelerating the world's research*, 2014. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Paulo, Freire. “Educación y concienciación”. *Instituto Superior de Formación Docente N° 801 “Juana Manso”*. Siglo XXI Editores Montevideo, Uruguay, 2017. https://isfd801-chu.infed.edu.ar/sitio/upload/Freire_Educacion_2.pdf.
- Paz Maldonado, Eddy. “Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina”. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 46, n° 1 (2020): 413–29.
- Pedró, Francesc. “Covid-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad”. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, Primera., 73–85. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPÉ Editorial Universitaria, CLACSO, 2020. https://www.researchgate.net/profile/Alejandro-Tiana-Ferrer/publication/348477313_Que_cambios_educativos_nos_puede_traer_el_coronavirus_Algunas_reflexiones_desde_la_experiencia_espanola/links/60006a8a45851553a041acf9/Que-cambios-educativos-nos-puede-traer-el-coronavirus-Algunas-reflexiones-desde-la-experiencia-espanola.pdf#page=73.
- Pedroza Flores, René, Guadalupe Villalobos Monroy, Carmen Farfán García, y Enrique Navarrete Sánchez, eds. *Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina*. 1a ed. Mexico: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe: Universidad Autónoma del Estado de México, 2010.
- Peñas Felizzola, Aura Helena, y Carlos Alberto Cárdenas Sierra. “La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos”. *Revista de educación inclusiva* 13, n° 2 (2020): 62–84.
- Pérez Luño, Antonio. *Derechos humanos, estado de derecho y constitución*. Madrid: Tecnos, 1999.

- Pinto, Mónica. “El principio pro homine: Criterios de hermenéutica y pautas para la regulación de los derechos humanos”. *repositorio cdpd*. Editores del Puerto, 2014. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/594>.
- Praeli, Francisco J. Eguiguren. “Principio de igualdad y derecho a la no discriminación”. *Ius et veritas*, nº 15 (1997): 63–72.
- Pratti, Agustina, y Jeni Gamarra. “Comparación de Políticas de becas y crédito educativo en la educación superior. Los casos de Argentina y de Colombia: lógica pública y lógica privada”. *researchgate*, 2019. https://www.researchgate.net/publication/338720151_Comparacion_de_Politicas_de_becas_y_credito_educativo_en_la_educacion_superior_Los_casos_de_Argentina_y_de_Colombia_logica_publica_y_logica_privada.
- Rabossi, Eduardo. “Derechos Humanos: El principio de igualdad y la discriminación”. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, nº 7 (1990): 175–92.
- Rama, Claudio. “La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina”. *Revista iberoamericana de educación* 50, nº 1 (2009): 173–95.
- Ramírez, René. “Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir”. *Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación*, 2013. https://www.sciencespo.fr/opalc/sites/sciencespo.fr.opalc/files/Tercera_ola_de_transformacion_de_la_educacion_superior_en_Ecuador3.pdf.
- Ramírez-Montoya, María S. “Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19”. *Campus virtuales* 9, nº 2 (2020): 123–39.
- Redacción, El Comercio. “Gobierno elimina examen de la Senescyt; cada universidad determinará su proceso de admisión”. 14 de julio de 2022, sec. Actualidad.
- Rico, Andrés Paya. “Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro”. *Revista de educación inclusiva* 3, nº 2 (2010): 125–42.
- Ríos Arango, Manuela. “Las acciones afirmativas: ¿una opción adecuada para promover la educación superior de personas en condición de discapacidad?” *Investigación Dirigida Facultad de Derecho Universidad de los Andes*. Uniandes, 2007. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/23785/u325663.pdf?sequence=1>.

- Ríos, Mónica Isabel Hernández. “El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos”. *Revista CES Derecho* 6, nº 2 (2015): 46–59.
- Rivera, Jairo. “La gratuidad de la educación superior y sus efectos sobre el acceso: Caso Ecuador”. *Education Policy Analysis Archives* 27, nº 29 (2019): 1–15.
- Rivera Vásquez, Jairo Israel. “Las políticas públicas y la gestión pública: un análisis desde la teoría y la práctica: entrevista a André-Noël Roth (Entrevista)”. *Revista internacional de administración, Estudios de la gestión*, 1 (2019): 223–29.
- Rodríguez, Luz Dary. “De la letra a los escenarios. Un recorrido por las prácticas inclusivas de la educación superior inclusiva para poblaciones con discapacidad”. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* 2, nº 2 (2015): 250–59.
- Rodríguez, Nelson. “Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador”. *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean*, octubre de 2004. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140488>.
- Ronchetti, Franco. “Reconocimiento de gestos dinámicos y su aplicación al lenguaje de señas”. En *XX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computacion*, 1296–1305. Ciudad de Corrientes: RedUNCI - UNNE, 2018.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes. “El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas”. *Sinéctica*, nº 43 (2014): 01–19.
- Salgado Lévano, Ana Cecilia. “Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos”. *Liberabit* 13, nº 13 (2007): 71–78.
- Sanahuja, José Antonio. “COVID-19: riesgo, pandemia y crisis de gobernanza global”. *Anuario CEIPAZ 2019-2020. Riesgos globales y multilateralismo: el impacto de la COVID-19*, 2020, 27–54.
- Santos, Boaventura de Sousa. *La caída del angelus novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. 1ª ed. Colección En clave de sur. Bogotá: Instituto latinoamericano de servicios legales alternativos, 2003.
- Schettini, Patricia, y Inés Cortazzo. *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Libros de cátedra. 1 vols. La Plata: Editorial de la Universidad de la Plata, 2016.
- Scioscioli, Sebastián. “El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos”. *Journal of supranational policies of education*, 2014, 6–24.

- Secretaría de Educación Superior, Ecuador. “¿Qué son las Políticas de Acción Afirmativa?” Accedido 24 de octubre de 2021. <https://admission.senescyt.gob.ec/faq/que-son-las-politicas-de-accion-afirmativa/>.
- Secretaría Nacional de Planificación, Ecuador. “Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025”. Quito: Secretaría Nacional de Planificación, 2021.
- Sen, Amartya. “Capital humano y capacidad humana”. *Cuadernos de economía (Santafé de Bogotá)* 17, n° 29 (1998): 67–72.
- SENADIS, Ministerio de Desarrollo Social, Chile. “Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020.” Santiago de Chile: SENADIS, noviembre de 2013.
- SENESCYT, Ecuador. *Acuerdo No. SENESCYT - 2012 -029. Política pública de la Senescyt para el fomento del talento humano en educación superior*, 2012.
- . “Construyendo Igualdad en la Educación Superior - La Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente”. Quito: SENESCYT, octubre de 2015.
- Senplades, Ecuador. “Agenda Nacional para la Igualdad Intergeneracional 2013-2017”. Quito: Senplades, 2013.
- . “Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010”. Quito: Senplades, 2007.
- . “Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021-Toda una Vida”. Quito: Senplades, 2017.
- . “Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013”. Quito: Senplades, 2009.
- . “Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017”. Quito: Senplades, 2013.
- Simón, C., G. Echeita, M. Sandoval, A. Moreno, C. Márquez, M. L. Fernández, y E. Pérez. “De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva”. *Universidad Autónoma de Madrid*, 2016. https://www.researchgate.net/profile/Cecilia-Simon-Rueda/publication/307560426_De_las_adaptaciones_curriculares_al_diseno_universal_para_el_aprendizaje_y_la_instruccion_un_cambio_de_perspectiva/links/57c87f9308ae9d640480e1e6/De-las-adaptaciones-curriculares-al-diseno-universal-para-el-aprendizaje-y-la-instruccion-un-cambio-de-perspectiva.pdf.
- Simón, Virginia Inés. “Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso. Su incidencia en bibliotecas y estado de su

- implementación en América”. Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2021.
- Skliar, Carlos. “Juzgar la normalidad, no la anormalidad.: Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación”. *Revista de pedagogía crítica* 3 (2005): 20–33.
- . “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretensiosa”. ponencia en las Jornadas Nacionales de Investigación: Educativa de la Facultad de Educación Elemental y Especial- Universidad de Cuyo, 2007. <https://n9.cl/7ang0>.
- . “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”. *Revista Educación y pedagogía*, nº 41 (2005): 11–22.
- Stinco, Juan. “El principio de progresividad en materia de derechos fundamentales”. *AB-REVISTA DE ABOGACÍA*, nº 5 (2019): 49–62.
- Tamayo, Martalucia. “La discapacidad sensorial desde la perspectiva de un genetista”. *Medicina* 31, nº 4 (2009): 238–45.
- Tejeda-Cerda, Pamela, y Aleida Fernández-Moreno. “Políticas de educación superior en países del Cono Sur”. *Revista de la Facultad de Medicina* 63, nº 3Sup (2015): 33–40.
- Unesco, Secretaría Toda una vida, Senescyt, Ecuador. “Evaluación de los efectos e impactos del covid-19 en la educación superior”. *Servicios de la Senescyt*, febrero de 2022. <https://siau.senescyt.gob.ec/download/efectos-e-impactos-del-covid-19-en-educacion-superior/?wpdmdl=10892&refresh=62cb7ca52d7731657502885>.
- Unicef, Naciones Unidas. “Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad deben disfrutar sus derechos sin discriminación de ningún tipo”, 2019. <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>.
- Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador. “Senescyt reconoce a nivel país las políticas de Inclusión de la UTE 2017”. Oficial. Accedido 1 de febrero de 2020. <https://www.findglobal.com/EC/Ibarra/569282296539765/UTE-Educaci%C3%B3n-a-Distancia-Ibarra>.
- Universidad UTE, Ecuador. “Modelo Oferta de Educación Superior 2017”. *UTE-EC*, 29 de junio de 2017. https://www.ute.edu.ec/archivos/Modelo_Oferta_Educacion_Superior.pdf.

- Valenzuela Zambrano, Bárbara. “La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena: Factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia”. Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2016.
- Vanegas García, José Hoover, y Lida Maritza Gil Obando. “La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial”. *Hacia la Promoción de la Salud* 12, nº 1 (2007): 51–61.
- Vásquez, Armando. “La discapacidad en América Latina”. En *Discapacidad. Lo que todos debemos saber, Organización Panamericana de la Salud*, 1ª ed., 9–15. Washington D.C: Organización Panamericana de la Salud, 2006.
- Vicepresidencia, SENESCYT, Ministerio de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos, Ecuador. “Buenas Prácticas en Educación Inclusiva”. Quito: Vicepresidencia, 2012.
- Vicepresidencia, SENESCYT, Ministerio de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos, Ecuador. “Primer Concurso de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad”, 2012. <https://dds.cepal.org/redesoc/video?id=426>.
- Villalobos, Cristóbal. “Programas de Acceso Inclusivo a la Educación Superior para estudiantes vulnerables en Chile”, 2018. <http://54.148.75.48/bitstream/handle/123456789/501/Informe%20versi%c3%b3n%20espa%c3%b1ol%2c%20Crist%c3%b3bal%20Villalobos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Yaksic, Nicolás Espejo. “El derecho a la educación en el derecho internacional de los derechos humanos”. *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho* 1, nº 1 (2014): 20–35.
- Zambrano, Bárbara Valenzuela, Anabela Panão Ramalho, Helena Chacón López, y María Dolores López Justicia. “Alumnado con discapacidad en educación superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva”. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, nº 11 (2017): 47–60.
- Zambrano, Jimmy. “Una mirada crítica al examen nacional para la educación superior en Ecuador”. *EduSol* 16, nº 56 (2016): 37–51.

Anexos

Anexo 1: Aplicación de entrevistas

1.1. Guía de las entrevistas

Se adaptó acorde al perfil de cada persona entrevistada

Breve explicación sobre el orden de las preguntas

La presente entrevista se estructura a la luz de los mínimos sociales que se han determinado en el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, en específico para la práctica de una educación inclusiva para las personas en situación de discapacidad, se han recogido en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, indicando que los Estados deben realizar los ajustes razonables necesarios, para cumplir con las siguientes características interrelacionadas entre sí: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad.

1. Perfil de la persona entrevistada

- . Nombre/ seudónimo:
- . Puesto/Cargo:
- . ¿Tiempo trabajando?

2. Educación Inclusiva

2.1. Asequibilidad

¿Cuénteme, cuáles han sido las políticas que ha adaptado para garantizar la educación de las personas en situación de discapacidad sensorial (Visual-auditiva)?

¿Las políticas institucionales de las IES, cuáles son los medios o mecanismos que se han adoptado para garantizar la educación de las personas en situación de discapacidad sensorial (visual-auditiva)?

- Participativas

- Fondo económico/ porcentaje para satisfacer las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad
- Infraestructura
- Docentes Capacitados
- Mallas curriculares

2.2 Accesibilidad

¿En el campo de la autonomía de las universidades, de ejecutar el presupuesto, hay lineamientos para implementar infraestructura de accesibilidad las personas en situación de discapacidad sensorial (auditiva-visual)?

- Informes anuales/ porcentaje (Art. 10 del Reglamento)

¿Las universidades adoptan políticas para eliminar barreras geográficas?

- Distancias
- Transporte

¿En qué porcentaje cumplen con la ejecución de las asignaciones económicas, para la educación de las personas en situación de discapacidad sensorial (auditiva-visual)?

- Becas
- Fondos independientes
- Ayudas Económicas

¿En qué porcentaje las universidades implementan políticas institucionales contra la discriminación a personas en situación de discapacidad sensorial (visual-auditiva)?

- Acciones afirmativa

2.3 Aceptabilidad

¿Cómo se han implementado las políticas inclusivas en las IES para la educación de las personas en situación de discapacidad sensorial (visual-auditiva)? Evaluación / coordinación:

- Capacitación docente
- Adaptación de mallas curriculares
- Infraestructura
- Personal capacitado

2.4 Adaptabilidad

¿Considera que la educación superior para las personas en situación de discapacidad sensorial, les ha permitido?

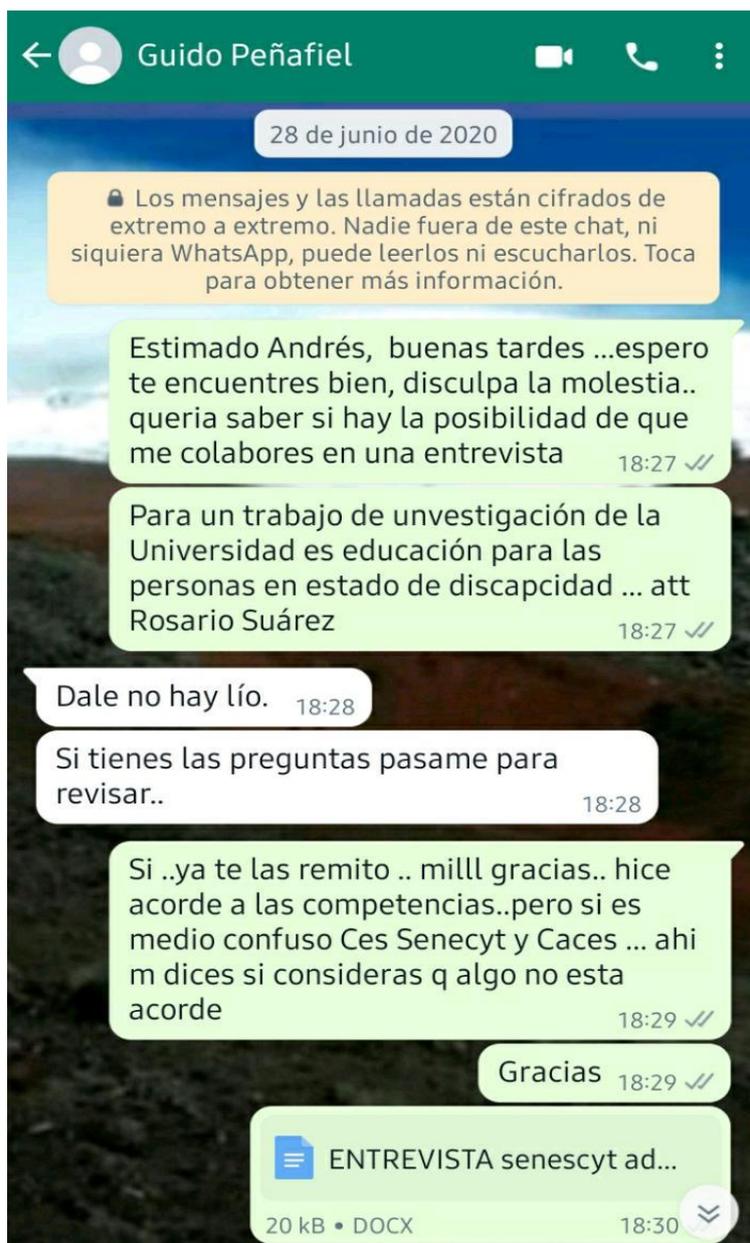
- Vinculación con la sociedad
- Autonomía
- Formación Integral
- Derechos Humanos
- Representación estudiantil

1.2. Lista de personas entrevistadas

| Orden de participación/ Nombre o seudónimo | |
|--|--|
| 1. Andrés RM (seudónimo) | Funcionario del Consejo de Educación Superior-CES |
| 2. Guido Peñafiel (nombre) | Director de Admisión en la Subsecretaría de Admisión de Educación Superior en SENESCYT. |
| 3. Andrés (seudónimo) | Estudiante de la Universidad UTE en situación de discapacidad sensorial. |
| 4. Alejandra (seudónimo) | Familiar de estudiante. |
| 5. Gabriela (seudónimo) | Egresada en proceso de titulación de la Universidad UTE en situación de discapacidad sensorial |
| 6. Gloria (seudónimo) | Familiar de estudiante. |
| 7. Franklin (seudónimo) | Administrativo de la Universidad UTE. |
| 8. Giovanna Cisneros (nombre) | Dirección de Bienestar Estudiantil de la Universidad Central del Ecuador. |

1.3. Consentimientos informados

Guido Peñafiel



HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña. Giovanna Alexandra Cisneros Cisneros, con D.N.I./Pasaporte/Cédula N° 1713789392, he sido debidamente informado/a de las condiciones de participación en el estudio *“El derecho a la educación superior de personas en situación de discapacidad sensorial, la experiencia de la Universidad UTE, en el contexto de los debates latinoamericanos”*, que forma parte de la investigación de Rosario Isabel Suárez Molina, dirigida por la docente Gardenia Chávez de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Acepto que se obtengan los datos de la entrevista, autorizando a que estos datos sean procesados de acuerdo a los objetivos de investigación de los cuales he sido previamente informado. Asimismo, me he informado que los datos que se obtengan de la entrevista serán manejados en forma confidencial de acuerdo a lo que señala el Art. 6 de la Ley Orgánica de Transparencia y Acceso a la Información Pública.

Firmado en Quito a 28 de enero del 2022

Firma  Firmado electrónicamente por:
GIOVANNA ALEXANDRA
CISNEROS CISNEROS

Quisiera que se me faciliten los resultados obtenidos en el estudio.

1.4. Síntesis de entrevistas

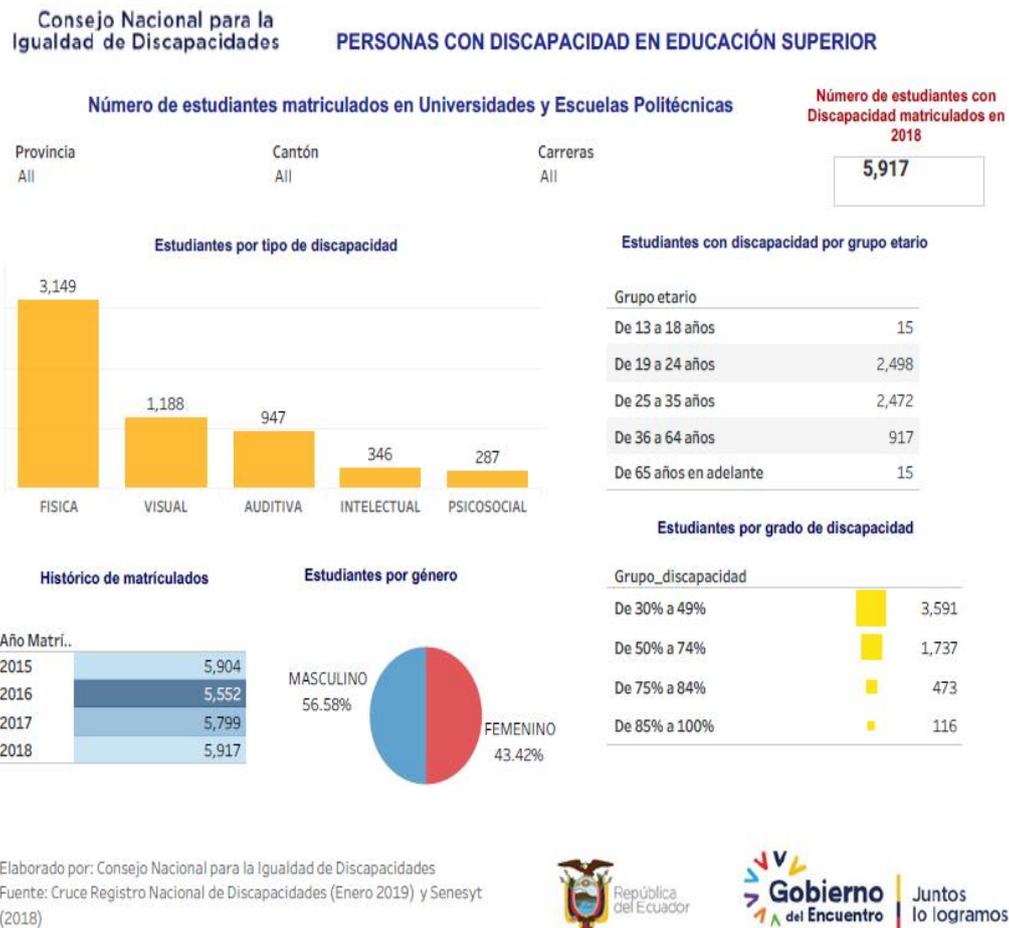
| Participante | Asequibilidad | Accesibilidad | Aceptabilidad | Adaptabilidad |
|----------------------------|---|---|--|---|
| 1. Andrés RM (seudónimo) | Lineamientos, como: infraestructura, docentes capacitados, reformas curriculares son lineamientos mínimos que se consideran para acreditar a las IES. | El transporte queda a la autonomía de la universidad. Las TIC se fortalecieron por la pandemia para todas las personas. | la evaluación de las IES se realizan bajo mínimos parámetros de asequibilidad y accesibilidad. | Las medidas administrativas son de carácter general para asegurar una educación para todas las personas de calidad. |
| 2. Guido Peñafiel (nombre) | Los cambios deben ser acorde al tipo de discapacidad. | Recalca las acciones afirmativas de los puntos adicionales a grupos vulnerables para, el ingreso a la U. | sobre la participación determina sobre la obligatoriedad que determina la LOTAIP de publicar la información. | |

| | | | | |
|----------------------------------|--|---|--|---|
| 3. Andrés (seudónimo) | La Universidad UTE no cuenta con los cambios necesarios. | Con el covid-19 utilizó las plataformas virtuales. Tenía beca pero no alcanzó el promedio, perdiendo el beneficio. | No ha participado en procesos de participación. | Considera que, la Universidad UTE no está capacitada para atender las NEE. |
| 4. Alejandra (seudónimo) | No conoce a profundidad. | Considera que, las becas deben tener un seguimiento psicosocial que les permita mantener las becas. Sobre la no discriminación, opina se debe valorar la diversidad entre los mismos compañeros. | Desconoce del tema. | Desconoce sobre intérpretes o implementación de TIC para personas en situación de discapacidad sensorial. Considera que con el Covid-19 no hubo mejoras. |
| 5. Gabriela (seudónimo) | Los cambios no están preestablecidos, se activan cuando ya tienen el problema. | No hay transporte, si hay modificaciones en el sistema informáticos, pero no son accesibles, con el Covid-19, se ha intentado adaptarse, pero no se ha logrado. Tuvo al inicio una beca y no completo faltas en una materia y perdió la beca. | No ha participado en procesos de elaboración o socialización de las políticas públicas. | La Universidad no le ha facilitado con ayudas técnicas o TIC, para su estudio. |
| 6. Gloria (seudónimo) | De lo que ha experimentado considera que no hay capacitación docente | Sobre, las becas considera que el trato fue despectivo al solicitar por segunda vez. | Desconoce de la participación y evaluación. | Recalca la necesidad de capacitar a los docentes, y evitar acciones discriminatorias, que desanimen a continuar los estudios |
| 7. Franklin (seudónimo) | Los cambios estructurales no favorecen a todas las personas. Hay capacitación docente y adaptaciones curriculares al momento de tener una persona en situación de discapacidad en las aulas. | La Universidad UTE, no hay un sistema transporte. Las becas se mantienen en un 100 % si se completa con los requisitos, no está de acuerdo con los niveles de discapacidad determinados en el Reglamento. La biblioteca tiene el sistema NVDA, que a petición del estudiante puede ser instalada en una computadora del laboratorio informático | Recalca la necesidad de la participación de todas las personas, especialmente de personas en situación de discapacidad en proyectos arquitectónicos y de cualquier índole que afecta a sus derechos. | La Universidad ha fortalecido espacios virtuales, y flexibilización de procesos de educación para personas de situación de discapacidad. |
| 8. Giovanna Cisneros (nombre) | No hay infraestructura adecuada. Las adaptaciones metodológicas y evaluaciones diferenciadas se activan a petición de parte. | No hay transporte. Las becas están sujetas a criterios meritocráticos. Hay un reglamento de prevención del acoso, que también se usa para prevenir la discriminación a cualquier grupo vulnerable. | El trabajo es por separado, por lo que no hay una adecuada articulación para una evaluación. | No hay una adecuada participación, de todas las personas. Solo una facultad cuenta con una biblioteca adecuada para personas en situación de discapacidad sensorial visual. |

Anexo 2: Las 4A en los Instrumentos Internacionales de derechos humanos

| Estándar | Instrumento Internacional de derechos humanos |
|--|---|
| Asequibilidad: | |
| IES de Calidad para las personas en situación de discapacidad | ONU Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad, Observación General n.º 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, 25 de noviembre de 2016, párr. 24, CRPD/C/GC/4 (Observación General n.º 4). |
| Las instituciones y los programas requieren de edificios accesibles para todas las personas, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc. | ONU Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General n.º 13 (21o período de sesiones, 1999), 8 de diciembre de 1999, párr. 6, lit.a, E/C.12/1999/10. (Observación General n.º 13). |
| Accesibilidad: | |
| Material: transporte y tecnologías | Observación General n.º 4, párr. 22 y la Observación General n.º 13, párr. 6 lit. b. |
| Económica: la educación secundaria y superior, demanda se implemente gradualmente la gratuidad. | ONU Asamblea General, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 16 de diciembre de 1966, A/RES/2200 A (XXI), art. 13, núm. 1, 2, lit. c. (PIDESC) y la Observación General n.º 13 núm. 6, lit. b. |
| Sistemas de becas en aplicación al principio de igualdad y no discriminación. Acciones afirmativas para las personas en situación de discapacidad | Observación General n.º 13, párr. 6, 26 y el PIDESC, art. 3 y Observación General n.º 4, párr. 38. |
| No discriminación | Observación General n.º 13, párr. 34 y la Observación General n.º 4 párr. 9 |
| Aceptabilidad | |
| Forma: evaluación y participación, garantizando una educación de calidad | Observación No. 13, párr. 6, lit. c. |
| Fondo: sentido de la educación, enfocado al desarrollo de la personalidad y la promoción de los derechos humanos y libertades fundamentales | PIDESC, art. 13. |
| Adaptabilidad: | |
| Flexibilidad, La forma de adaptarse a los cambios respondiendo a las necesidades de todas las personas, acorde los diversos contextos sociales, culturales y económicos | Observación No. 13, párr. 6, lit. c. |
| Adaptaciones para las personas en situación de discapacidad | Observación General n.º 4, párr. 26, 35, lit. a y b |

Anexo 3: Información del CONADIS y de la SENESCYT:



Fuente: <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
(Página Web del CONADIS)

| DISCAPACIDAD | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Total general | 563.030 | 561.903 | 590.727 | 632.541 |
| AUDITIVA | 520 | 534 | 580 | 592 |
| FISICA_MOTORA | 1.831 | 2.045 | 2.179 | 1.999 |
| INTELLECTUAL | 105 | 124 | 188 | 213 |
| LENGUAJE | 78 | 106 | 102 | 41 |
| MENTAL_PSICOSOCIAL | 67 | 77 | 83 | 94 |
| NINGUNA | 559.410 | 558.010 | 586.461 | 628.444 |
| NO_DEFINIDO | | 1 | | |
| VISUAL | 1.019 | 1.006 | 1.134 | 1.158 |

<https://siau.SENESCYT.gob.ec/estadisticas-de-educacion-superior-ciencia-tecnologia-e-innovacion/>

(Página Web de la SENESCYT)

Anexo 4: Petición de información a la SENESCYT

Estimados/as

SENESCYT

Presente,

SENESCYT 7 SEP '21 12:13

Rosario Suarez

De mi consideración,

Por medio del presente, yo Rosario Isabel Suárez Molina, con cédula de identidad C.I 1713696613, egresada de la Maestría de Derechos Humanos mención América Latina de la Universidad Andina Simón Bolívar con el debido respeto expongo y solicito:

Con el fin de continuar con mi trabajo de investigación titulado "El derecho a la educación superior de personas en estado de discapacidad sensorial (visual-auditiva), la experiencia de la Universidad UTE, en el contexto de los debates latinoamericanos". El objetivo de la investigación es, conocer cómo se aplica la educación superior para las personas en estado de discapacidad sensorial, desde el estudio del caso de la Universidad UTE, que entrará en diálogo con políticas educativas de Chile, Colombia y Argentina.

Con este antecedente de la manera más comedida solicito la siguiente información:

Estadísticas de estudiantes en estado de discapacidad sensorial (auditiva visual), desde el año que la Universidad UTE graduó a su primer alumno/a en estado de discapacidad, (nombre, año de ingreso, egreso, año de titulación, título obtenido, edad, género, situación socioeconómica, provincias de las cuales son provenientes).

Si no se registraré el primer alumno en estado de discapacidad graduado, favor los registros desde el año 2008 a la presente fecha.

Registro del detalle de becas o ayudas económicas otorgadas a favor de los/as estudiantes en estado de discapacidad sensorial (visual-auditiva) (porcentaje, o que necesidades cubre sea transporte, alimentación, etc.), de la Universidad UTE.

La información proporcionada será utilizada con fines académicos, agradezco por la atención brindada.

Atentamente,


Rosario Isabel Suárez Molina

Anexo 5: Respuesta SENESCYT



Secretaría de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

Oficio Nro. SENESCYT-DNGI-2021-0097-O

Quito, D.M., 04 de octubre de 2021

Asunto: Respuesta a solicitud información sobre estadísticas de estudiantes en estado de discapacidad sensorial desde el año que la Universidad UTE graduó a su primer alumno en estado de discapacidad

Señorita
Rosario Isabel Suarez Molina
En su Despacho

De mi consideración:

En referencia a la solicitud de información realizada por Rosario Isabel Suárez Molina e ingresada el 07 de septiembre de 2021 mediante el sistema de gestión documental (Quipux), en el cual solicita "Estadística de estudiantes en estado de discapacidad sensorial (auditiva visual), desde el año que la Universidad UTE graduó a su primer alumno/a en estado de discapacidad, (nombre, año de ingreso, egreso, año de titulación, título obtenido, edad, género, situación socioeconómica, provincias de las cuales son provenientes) (...)"

Se atiende solicitud de información, de acuerdo a las bases de datos gestionadas y las competencias de la Dirección Nacional de Gestión de la Información, la información se encuentra en archivo adjunto.

Adicional, esta Cartera de Estado, dando cumplimiento tanto a la Ley de Estadística y Ley del Sistema Nacional de Registro de Datos Públicos, no puede entregar la información solicitada a microdatos (nombre, situación socioeconómica, etc.). A continuación, se mencionan los artículos de las leyes antes mencionadas que legalmente prohíben la entrega de la información.

Ley de Estadística

Art.- 21.- Los datos individuales que se obtengan para objeto de estadística y censos son de carácter reservado; en consecuencia, no podrán darse a conocer informaciones individuales de ninguna especie, ni podrán ser utilizados para otros fines como de tributación o conscripción, investigaciones generales, y en general, para cualquier objeto distinto del propio estadístico o censal.

Solo se darán a conocer los resúmenes numéricos, las concentraciones globales, las totalizaciones y, en general, los datos impersonales.

Ley del Sistema Nacional de Registro de Datos Públicos



República
del Ecuador

Secretaría de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

Oficio Nro. SENESCYT-DNGI-2021-0097-O

Quito, D.M., 04 de octubre de 2021

Art.- 6.- Accesibilidad y Responsabilidad.- “Son confidenciales los datos de carácter personal, tales como: ideología, afiliación política o sindical, etnia, estado de salud, orientación sexual, religión, condición migratoria y los demás atinentes a la intimidad personal y especial aquella información cuyo uso público atente contra los derechos humanos consagrados en la Constitución e instrumentos internacionales.

El acceso a estos datos sólo será posible con autorización expresa del titular de la información, por mandato de la ley o por orden judicial [...]”.

Esperamos que la información proporcionada sea de su utilidad, si desea realizar alguna consulta sobre la información proporcionada puede comunicarse al correo electrónico rrespinoza@senescyt.gob.ec.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Documento firmado electrónicamente

Econ. David Victor Torres Ruiz

DIRECTOR NACIONAL DE GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN

Referencias:

- SENESCYT-CGA F-DADM-2021-8389-EX

Anexos:

- Solicitud de información
- matricula_titulos_y_becas.xls

Copia:

Señor Magíster
Roberto Michel Espinoza Guerron
Analista de Estadística y Análisis 2

re



Firmado electrónicamente por:
**DAVID
VICTOR**



Tabla 1

Registro de matrícula de Universidad UTE por discapacidad sensorial (auditiva y visual)

| NO M BRE CARRERA | SE XO | PROVINCIA RESIDENCIA | DISCAPA CIDAD | ED AD | 20 15 | 20 16 | 20 17 | 20 18 | 20 19 | 20 20 |
|--|----------|--------------------------------|---------------|-------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Total | | | | | 37 | 39 | 30 | 28 | 24 | 18 |
| administracion de empresas | muj er | pichincha | auditiva | 21 | - | - | 1 | - | - | - |
| administracion de empresas | muj er | pichincha | auditiva | 22 | - | - | - | 1 | - | - |
| administracion de empresas | muj er | pichincha | auditiva | 23 | - | - | - | - | 1 | - |
| administracion de empresas | muj er | pichincha | auditiva | 24 | - | - | - | - | - | 1 |
| administracion de empresas | muj er | pichincha | visual | 38 | - | - | - | - | 1 | - |
| administracion de empresas | muj er | pichincha | visual | 39 | - | - | - | - | - | 1 |
| administracion de empresas de servicio y recursos humanos | ho mbr e | pichincha | auditiva | 40 | - | 1 | - | - | - | - |
| administracion de empresas de servicio y recursos humanos | ho mbr e | pichincha | auditiva | 41 | - | - | 1 | - | - | - |
| administracion de empresas de servicio y recursos humanos | ho mbr e | pichincha | auditiva | 42 | - | - | - | 1 | - | - |
| administracion de empresas de servicio y recursos humanos | ho mbr e | pichincha | auditiva | 43 | - | - | - | - | 1 | - |
| administracion de empresas de servicio y recursos humanos | muj er | pichincha | auditiva | 39 | - | 1 | - | - | - | - |
| administracion de empresas de servicio y recursos humanos | muj er | pichincha | auditiva | 36 | 1 | - | - | - | - | - |
| administracion de empresas de servicio y recursos humanos | muj er | pichincha | auditiva | 38 | 1 | - | - | - | - | - |
| administracion de empresas de servicio y recursos humanos | muj er | pichincha | visual | 30 | - | - | 1 | - | - | - |
| administracion de empresas de servicio y recursos humanos | muj er | pichincha | visual | 31 | - | - | - | 1 | - | - |
| administracion de empresas de servicio y recursos humanos | muj er | pichincha | visual | 28 | 1 | - | - | - | - | - |
| administracion de empresas de servicio y recursos humanos | muj er | pichincha | visual | 29 | - | 1 | - | - | - | - |
| administracion de empresas turisticas y conservacion ambiental | muj er | pichincha | visual | 27 | - | - | - | - | - | 1 |
| administracion de empresas turisticas y conservacion ambiental | muj er | pichincha | visual | 22 | 1 | - | - | - | - | - |
| administracion de empresas turisticas y conservacion ambiental | muj er | pichincha | visual | 23 | - | 1 | - | - | - | - |
| administracion de empresas turisticas y conservacion ambiental | muj er | pichincha | visual | 24 | - | - | 1 | - | - | - |
| administracion de empresas turisticas y conservacion ambiental | muj er | pichincha | visual | 25 | - | - | - | 1 | - | - |
| administracion de empresas turisticas y conservacion ambiental | muj er | pichincha | visual | 26 | - | - | - | - | 1 | - |
| administracion hotelera | muj er | pichincha | visual | 30 | 1 | - | - | - | - | - |
| administracion hotelera | muj er | pichincha | visual | 31 | - | 1 | - | - | - | - |
| Agropecuaria | ho mbr e | santo domingo de los tsachilas | visual | 18 | - | - | - | - | 1 | - |
| Agropecuaria | ho mbr e | santo domingo de los tsachilas | visual | 19 | - | - | - | - | - | 1 |
| Arquitectura | ho mbr e | pichincha | auditiva | 24 | 1 | - | - | - | - | - |
| Arquitectura | ho mbr e | pichincha | auditiva | 25 | - | 1 | - | - | - | - |

| | | | | | | | | | | |
|---|--------|--------------------------------|----------|----|---|---|---|---|---|---|
| Arquitectura | hombre | pichincha | auditiva | 26 | - | - | 1 | - | - | - |
| Arquitectura | hombre | pichincha | auditiva | 27 | - | - | - | 1 | - | - |
| Arquitectura | hombre | pichincha | auditiva | 28 | - | - | - | - | 1 | - |
| Arquitectura | hombre | pichincha | auditiva | 29 | - | - | - | - | - | 1 |
| Arquitectura | hombre | santo domingo de los tsachilas | auditiva | 30 | 1 | - | - | - | - | - |
| Arquitectura | hombre | santo domingo de los tsachilas | auditiva | 31 | - | 1 | - | - | - | - |
| Arquitectura | hombre | santo domingo de los tsachilas | auditiva | 32 | - | - | 1 | - | - | - |
| Arquitectura | hombre | santo domingo de los tsachilas | auditiva | 33 | - | - | - | 1 | - | - |
| Arquitectura | hombre | santo domingo de los tsachilas | auditiva | 34 | - | - | - | - | 1 | - |
| ciencias de la educacion mencion administracion educativa | hombre | el oro | visual | 26 | 1 | - | - | - | - | - |
| ciencias de la educacion mencion administracion educativa | hombre | el oro | visual | 27 | - | 1 | - | - | - | - |
| ciencias de la educacion mencion ciencias sociales | hombre | tungurahua | visual | 36 | 1 | - | - | - | - | - |
| ciencias de la educacion mencion ciencias sociales | hombre | tungurahua | visual | 37 | - | 1 | - | - | - | - |
| ciencias de la educacion mencion lenguaje y comunicacion | hombre | chimborazo | visual | 36 | 1 | - | - | - | - | - |
| ciencias de la educacion mencion lenguaje y comunicacion | hombre | no registra | visual | 34 | 1 | - | - | - | - | - |
| ciencias de la educacion mencion lenguaje y comunicacion | mujer | pichincha | visual | 29 | 1 | - | - | - | - | - |
| ciencias de la educacion mencion lenguaje y comunicacion | mujer | pichincha | visual | 30 | - | 1 | - | - | - | - |
| ciencias de la educacion mencion lenguaje y comunicacion | mujer | pichincha | visual | 31 | - | - | 1 | - | - | - |
| ciencias de la educacion mencion lenguaje y comunicacion | mujer | pichincha | visual | 32 | - | - | - | 1 | - | - |
| ciencias de la educacion mencion matemáticas | hombre | pichincha | auditiva | 35 | 1 | - | - | - | - | - |
| ciencias de la educacion mencion matemáticas | hombre | pichincha | auditiva | 36 | - | 1 | - | - | - | - |
| ciencias de la educacion mencion matemáticas | hombre | pichincha | auditiva | 37 | - | - | 1 | - | - | - |
| ciencias de la educacion mencion matemáticas | hombre | pichincha | auditiva | 38 | - | - | - | 1 | - | - |
| contabilidad y auditoria | hombre | pichincha | visual | 43 | - | - | - | - | 1 | - |
| contabilidad y auditoria | hombre | pichincha | visual | 44 | - | - | - | - | - | 1 |
| diseño grafico publicitario | hombre | pichincha | auditiva | 24 | 1 | - | - | - | - | - |

| | | | | | | | | | | |
|--|----------------|-----------|----------|----|---|---|---|---|---|---|
| diseno grafico publicitario | ho mbr e | pichincha | auditiva | 25 | - | 1 | - | - | - | - |
| diseno grafico publicitario | ho mbr e | pichincha | auditiva | 26 | - | - | 1 | - | - | - |
| diseno grafico publicitario | ho mbr e | pichincha | visual | 30 | - | - | 1 | - | - | - |
| diseno grafico publicitario | ho mbr e | pichincha | visual | 28 | 1 | - | - | - | - | - |
| diseno grafico publicitario | ho mbr e | pichincha | visual | 29 | - | 1 | - | - | - | - |
| Educación inicial | ho mbr e | pichincha | auditiva | 22 | - | - | - | 1 | - | - |
| Educación inicial | ho mbr e | pichincha | auditiva | 19 | 1 | - | - | - | - | - |
| Educación inicial | ho mbr e | pichincha | auditiva | 20 | - | 1 | - | - | - | - |
| Educación inicial | ho mbr e | pichincha | auditiva | 21 | - | - | 1 | - | - | - |
| Educación inicial | ho mbr e | pichincha | auditiva | 24 | 1 | - | - | - | - | - |
| Educación inicial | ho mbr e | pichincha | auditiva | 25 | - | 1 | - | - | - | - |
| Educación inicial | ho mbr e | pichincha | auditiva | 26 | - | - | 1 | - | - | - |
| Educación inicial | muj er | pichincha | auditiva | 25 | 1 | - | - | - | - | - |
| Educación inicial | muj er | pichincha | auditiva | 26 | 1 | 1 | - | - | - | - |
| Educación inicial | muj er | pichincha | auditiva | 27 | - | 1 | 1 | - | - | - |
| Educación inicial | muj er | pichincha | auditiva | 28 | - | - | 1 | - | - | - |
| Educación inicial | muj er | pichincha | visual | 26 | 1 | - | - | - | - | - |
| Educación inicial | muj er | pichincha | visual | 27 | - | 1 | - | - | - | - |
| Educación inicial | muj er | pichincha | visual | 28 | - | - | 1 | - | - | - |
| Gastronomía | muj er | pichincha | visual | 18 | - | - | - | 1 | - | - |
| Gastronomía | muj er | pichincha | visual | 19 | - | - | - | - | 1 | - |
| Gastronomía | muj er | pichincha | visual | 20 | - | - | - | - | - | 1 |
| Gastronomía | muj er | pichincha | auditiva | 24 | 1 | - | - | - | - | - |
| Gastronomía | muj er | pichincha | auditiva | 25 | - | 1 | - | - | - | - |
| Gastronomía | muj er | pichincha | visual | 27 | 1 | - | - | - | - | - |
| Gastronomía | muj er | pichincha | visual | 28 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingenieria ambiental y manejo de riesgos naturales | ho mbr e | pichincha | auditiva | 18 | 1 | - | - | - | - | - |
| ingenieria ambiental y manejo de riesgos naturales | ho mbr e | pichincha | auditiva | 19 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingenieria ambiental y manejo de riesgos naturales | ho mbr e | pichincha | auditiva | 20 | - | - | 1 | - | - | - |

| | | | | | | | | | | |
|--|--------|--------------------------------|----------|----|---|---|---|---|---|---|
| ingeniería ambiental y manejo de riesgos naturales | hombre | pichincha | auditiva | 21 | - | - | - | 1 | - | - |
| ingeniería ambiental y manejo de riesgos naturales | hombre | pichincha | auditiva | 22 | - | - | - | - | 1 | - |
| ingeniería ambiental y manejo de riesgos naturales | hombre | pichincha | auditiva | 23 | - | - | - | - | - | 1 |
| ingeniería ambiental y manejo de riesgos naturales | hombre | pichincha | visual | 25 | 1 | - | - | - | - | - |
| ingeniería ambiental y manejo de riesgos naturales | hombre | pichincha | visual | 26 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingeniería ambiental y manejo de riesgos naturales | hombre | pichincha | visual | 27 | - | - | 1 | - | - | - |
| ingeniería ambiental y manejo de riesgos naturales | hombre | pichincha | visual | 28 | - | - | - | 1 | - | - |
| ingeniería automotriz | hombre | pichincha | auditiva | 20 | 1 | - | - | - | - | - |
| ingeniería automotriz | hombre | pichincha | auditiva | 21 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingeniería automotriz | hombre | pichincha | auditiva | 22 | - | - | 1 | - | - | - |
| ingeniería automotriz | hombre | pichincha | auditiva | 23 | - | - | - | 1 | - | - |
| ingeniería automotriz | hombre | pichincha | auditiva | 24 | - | - | - | - | 1 | - |
| ingeniería automotriz | hombre | pichincha | auditiva | 25 | - | - | - | - | - | 1 |
| ingeniería automotriz | hombre | pichincha | visual | 23 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingeniería automotriz | hombre | pichincha | visual | 24 | - | - | 1 | - | - | - |
| ingeniería automotriz | hombre | pichincha | visual | 25 | - | - | - | 1 | - | - |
| ingeniería automotriz | hombre | pichincha | visual | 26 | - | - | - | - | 1 | - |
| ingeniería automotriz | hombre | pichincha | visual | 27 | - | - | - | - | - | 1 |
| ingeniería automotriz | hombre | santo domingo de los tsachilas | visual | 18 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingeniería automotriz | hombre | santo domingo de los tsachilas | visual | 19 | - | - | 1 | - | - | - |
| ingeniería automotriz | hombre | santo domingo de los tsachilas | visual | 20 | - | - | - | 1 | - | - |
| ingeniería automotriz | hombre | santo domingo de los tsachilas | visual | 21 | - | - | - | - | 1 | - |
| ingeniería automotriz | hombre | santo domingo de los tsachilas | visual | 22 | - | - | - | - | - | 1 |
| ingeniería de alimentos | mujer | pichincha | auditiva | 30 | 1 | - | - | - | - | - |
| ingeniería de alimentos | mujer | pichincha | auditiva | 31 | - | 1 | - | - | - | - |

| | | | | | | | | | | |
|--|----------------|-----------------------------------|----------|----|---|---|---|---|---|---|
| ingenieria electromecanica | ho mbr e | santo domingo de los tsachilas | auditiva | 18 | - | - | 1 | - | - | - |
| ingenieria electromecanica | ho mbr e | santo domingo de los tsachilas | auditiva | 19 | - | - | - | 1 | - | - |
| ingenieria electromecanica | ho mbr e | santo domingo de los tsachilas | auditiva | 20 | - | - | - | - | 1 | - |
| ingenieria electromecanica | ho mbr e | santo domingo de los tsachilas | auditiva | 21 | - | - | - | - | - | 1 |
| ingenieria en administracion del talento humano | ho mbr e | pichincha | auditiva | 25 | - | - | - | - | 1 | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | ho mbr e | pichincha | auditiva | 21 | 1 | - | - | - | - | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | ho mbr e | pichincha | auditiva | 22 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | ho mbr e | pichincha | auditiva | 23 | - | - | 1 | - | - | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | ho mbr e | pichincha | auditiva | 24 | - | - | - | 1 | - | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | ho mbr e | pichincha | visual | 32 | 1 | - | - | - | - | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | ho mbr e | pichincha | visual | 33 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | muj er | pichincha | auditiva | 20 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | muj er | pichincha | auditiva | 21 | - | - | 1 | - | - | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | muj er | pichincha | auditiva | 22 | - | - | - | 1 | - | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | muj er | pichincha | auditiva | 23 | - | - | - | - | 1 | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | muj er | pichincha | auditiva | 24 | - | - | - | - | - | 1 |
| ingenieria en administracion del talento humano | muj er | pichincha | visual | 25 | 1 | - | - | - | - | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | muj er | pichincha | visual | 26 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | muj er | pichincha | visual | 27 | - | - | 1 | - | - | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | muj er | pichincha | visual | 28 | - | - | - | 1 | - | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | muj er | pichincha | visual | 29 | - | - | - | - | 1 | - |
| ingenieria en administracion del talento humano | muj er | pichincha | visual | 30 | - | - | - | - | - | 1 |
| ingenieria en comercio exterior integracion y aduanas | ho mbr e | pichincha | visual | 21 | 1 | - | - | - | - | - |
| ingenieria en comercio exterior integracion y aduanas | ho mbr e | pichincha | visual | 22 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingenieria en comercio exterior integracion y aduanas | ho mbr e | pichincha | visual | 23 | - | - | 1 | - | - | - |
| ingenieria en comercio exterior integracion y aduanas | ho mbr e | pichincha | visual | 24 | - | - | - | 1 | - | - |
| ingenieria en comercio exterior integracion y aduanas | ho mbr e | santo domingo de los tsachilas | visual | 25 | 1 | - | - | - | - | - |
| ingenieria en comercio exterior integracion y aduanas | muj er | Pichincha | auditiva | 19 | 1 | - | - | - | - | - |
| ingenieria en comercio exterior integracion y aduanas | muj er | Pichincha | auditiva | 20 | - | 1 | - | - | - | - |

| | | | | | | | | | | |
|---|--------|--------------------------------|----------|----|---|---|---|---|---|---|
| ingeniería en comercio exterior integración y aduanas | mujer | Pichincha | auditiva | 21 | - | - | 1 | - | - | - |
| ingeniería en comercio exterior integración y aduanas | mujer | Pichincha | auditiva | 22 | - | - | - | 1 | - | - |
| ingeniería en comercio exterior integración y aduanas | mujer | Pichincha | auditiva | 23 | - | - | - | - | 1 | - |
| ingeniería en finanzas y auditoría cpa | hombre | santa elena | visual | 20 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingeniería en marketing | hombre | Pichincha | auditiva | 18 | 1 | - | - | - | - | - |
| ingeniería en marketing | hombre | Pichincha | auditiva | 19 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingeniería en marketing | hombre | Pichincha | auditiva | 20 | - | - | 1 | - | - | - |
| ingeniería en marketing | hombre | Pichincha | auditiva | 21 | - | - | - | 1 | - | - |
| ingeniería en marketing | hombre | Pichincha | auditiva | 22 | - | - | - | - | 1 | - |
| ingeniería industrial y de procesos | mujer | Pichincha | auditiva | 19 | 1 | - | - | - | - | - |
| ingeniería industrial y de procesos | mujer | Pichincha | auditiva | 20 | - | 1 | - | - | - | - |
| ingeniería industrial y de procesos | mujer | Pichincha | auditiva | 21 | - | - | 1 | - | - | - |
| ingeniería industrial y de procesos | mujer | Pichincha | auditiva | 22 | - | - | - | 1 | - | - |
| ingeniería industrial y de procesos | mujer | Pichincha | auditiva | 23 | - | - | - | - | 1 | - |
| ingeniería mecánica | hombre | Azuay | auditiva | 20 | 1 | - | - | - | - | - |
| ingeniería mecánica | hombre | Azuay | auditiva | 21 | - | 1 | - | - | - | - |
| Medicina | mujer | Pichincha | visual | 19 | - | - | - | - | 1 | - |
| Medicina | mujer | Pichincha | visual | 18 | - | - | - | 1 | - | - |
| Medicina | mujer | Pichincha | visual | 20 | - | - | - | - | - | 1 |
| Medicina | mujer | Pichincha | visual | 23 | 1 | - | - | - | - | - |
| Medicina | mujer | Pichincha | visual | 26 | - | - | - | 1 | - | - |
| Medicina | mujer | Pichincha | visual | 24 | - | 1 | - | - | - | - |
| Medicina | mujer | Pichincha | visual | 25 | - | - | 1 | - | - | - |
| negocios internacionales | mujer | santo domingo de los tsachilas | auditiva | 20 | - | - | - | 1 | - | - |
| negocios internacionales | mujer | santo domingo de los tsachilas | auditiva | 21 | - | - | - | - | 1 | - |
| negocios internacionales | mujer | santo domingo de los tsachilas | auditiva | 22 | - | - | - | - | - | 1 |
| relaciones públicas y comunicación organizacional | hombre | Pichincha | visual | 37 | 1 | - | - | - | - | - |
| relaciones públicas y comunicación organizacional | hombre | Pichincha | visual | 38 | - | 1 | - | - | - | - |
| relaciones públicas y comunicación organizacional | mujer | Pichincha | visual | 21 | - | 1 | - | - | - | - |
| relaciones públicas y comunicación organizacional | mujer | Pichincha | visual | 22 | - | - | 1 | - | - | - |
| relaciones públicas y comunicación organizacional | mujer | Pichincha | visual | 23 | - | - | - | 1 | - | - |
| relaciones públicas y comunicación organizacional | mujer | Pichincha | visual | 24 | - | - | - | - | 1 | - |

| | | | | | | | | | | | |
|---|--------|-----------|----------|----|---|---|---|---|---|---|---|
| relaciones publicas y comunicaci3n organizacional | mujer | Pichincha | visual | 25 | - | - | - | - | - | - | 1 |
| sin registro | hombre | Pichincha | auditiva | 23 | - | - | - | 1 | - | - | - |
| sin registro | hombre | pichincha | auditiva | 24 | - | - | - | - | 1 | - | - |
| sin registro | hombre | pichincha | auditiva | 25 | - | - | - | - | - | - | 1 |

Tabla 2

Registro de t3tulos de la Universidad UTE por discapacidad sensorial (auditiva y visual)

| Nombre t3tulo | Nombre carrera | Nivel formaci3n | G3nero | Edad | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|--|---|-------------------------|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Total | | | | | 26 | 9 | 5 | 3 | 10 | 8 | |
| ADMINISTRADORA GASTRONOMICA | GASTRONOMIA | Tercer Nivel o Pregrado | FEMENINO | 29 | - | 1 | - | - | - | - | - |
| ADMINISTRADORA GASTRONOMICA | GASTRONOMIA | Tercer Nivel o Pregrado | FEMENINO | 33 | - | - | - | - | 1 | - | - |
| INGENIERA DE ALIMENTOS | INGENIERIA DE ALIMENTOS | Tercer Nivel o Pregrado | FEMENINO | 36 | - | - | 1 | - | - | - | - |
| INGENIERA EN ADMINISTRACION DEL TALENTO HUMANO | INGENIERIA EN ADMINISTRACION DEL TALENTO HUMANO | Tercer Nivel o Pregrado | FEMENINO | 31 | - | - | - | - | - | - | 1 |
| INGENIERA EN COMERCIO EXTERIOR INTEGRACION Y ADUANAS | INGENIERIA EN COMERCIO EXTERIOR INTEGRACION Y ADUANAS | Tercer Nivel o Pregrado | FEMENINO | 25 | - | - | - | - | 1 | - | - |
| INGENIERA EN EMPRESAS DE SERVICIOS Y RECURSOS HUMANOS | ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE SERVICIO Y RECURSOS HUMANOS | Tercer Nivel o Pregrado | FEMENINO | 34 | - | - | - | 1 | - | - | - |
| INGENIERA EN EMPRESAS DE SERVICIOS Y RECURSOS HUMANOS | ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE SERVICIO Y RECURSOS HUMANOS | Tercer Nivel o Pregrado | FEMENINO | 42 | - | 1 | - | - | - | - | - |
| INGENIERA EN EMPRESAS DE SERVICIOS Y RECURSOS HUMANOS | ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE SERVICIO Y RECURSOS HUMANOS | Tercer Nivel o Pregrado | FEMENINO | 44 | - | 1 | - | - | - | - | - |
| INGENIERA INDUSTRIAL Y DE PROCESOS | INGENIERIA INDUSTRIAL Y DE PROCESOS | Tercer Nivel o Pregrado | FEMENINO | 25 | - | - | - | - | 1 | - | - |
| LICENCIADA EN ADMINISTRACION DEL TALENTO HUMANO | INGENIERIA EN ADMINISTRACION DEL TALENTO HUMANO | Tercer Nivel o Pregrado | FEMENINO | 25 | - | - | - | - | - | - | 1 |
| LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION EDUCACION INICIAL | EDUCACION INICIAL | Tercer Nivel o Pregrado | FEMENINO | 31 | - | 1 | - | - | - | - | - |
| LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION EDUCACION INICIAL | EDUCACION INICIAL | Tercer Nivel o Pregrado | FEMENINO | 32 | - | - | - | - | 1 | - | - |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|---|--------------------|-----------|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL | EDUCACIÓN INICIAL | Tercer Nivel o Pregrado | FE ME NI NO | 32 | - | 1 | - | - | - | - |
| LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCION LENGUAJE Y COMUNICACIÓN | CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCION LENGUAJE Y COMUNICACION | Tercer Nivel o Pregrado | FE ME NI NO | 35 | - | - | - | 1 | - | - |
| LICENCIADA EN RELACIONES PUBLICAS Y COMUNICACION ORGANIZACIONAL | RELACIONES PUBLICAS Y COMUNICACION ORGANIZACIONAL | Tercer Nivel o Pregrado | FE ME NI NO | 26 | - | - | - | - | - | 1 |
| MEDICA CIRUJANA | MEDICINA | Tercer Nivel o Pregrado | FE ME NI NO | 29 | - | - | 1 | - | - | - |
| MAGISTER EN ADMINISTRACION DE EMPRESAS MENCION EN GESTION DE LA INNOVACION Y LOS SERVICIOS | ADMINISTRACION DE EMPRESAS | Educación Superior de Posgrado o Cuarto Nivel | FE ME NI NO | 40 | - | - | - | - | 1 | - |
| ARQUITECTO | ARQUITECTURA | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 30 | - | - | - | - | - | 1 |
| ARQUITECTO | ARQUITECTURA | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 36 | - | - | - | - | 1 | - |
| INGENIERO AMBIENTAL Y MANEJO DE RIESGOS NATURALES | INGENIERIA AMBIENTAL Y MANEJO DE RIESGOS NATURALES | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 24 | - | - | - | - | - | 1 |
| INGENIERO AMBIENTAL Y MANEJO DE RIESGOS NATURALES | INGENIERIA AMBIENTAL Y MANEJO DE RIESGOS NATURALES | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 31 | - | - | - | - | 1 | - |
| INGENIERO AUTOMOTRIZ | INGENIERIA AUTOMOTRIZ | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 26 | - | - | - | - | - | 1 |
| INGENIERO EN ADMINISTRACION DEL TALENTO HUMANO. | INGENIERIA EN ADMINISTRACION DEL TALENTO HUMANO | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 27 | - | - | - | - | 1 | - |
| INGENIERO EN COMERCIO EXTERIOR INTEGRACION Y ADUANAS | INGENIERIA EN COMERCIO EXTERIOR INTEGRACION Y ADUANAS | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 26 | - | - | 1 | - | - | - |
| INGENIERO EN COMERCIO EXTERIOR INTEGRACION Y ADUANAS | INGENIERIA EN COMERCIO EXTERIOR INTEGRACION Y ADUANAS | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | | no registra | 1 | - | - | - | - |
| INGENIERO EN EMPRESAS DE SERVICIOS Y RECURSOS HUMANOS | ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE SERVICIO Y RECURSOS HUMANOS | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 45 | - | - | - | - | 1 | - |
| LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL | EDUCACIÓN INICIAL | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 30 | - | 1 | - | - | - | - |
| LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCION ADMINISTRACION EDUCATIVA | CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCION ADMINISTRACION EDUCATIVA | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 32 | - | 1 | - | - | - | - |
| LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCION CIENCIAS SOCIALES | CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCION CIENCIAS SOCIALES | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 42 | - | - | 1 | - | - | - |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|---|--------------|----|---|---|---|---|---|---|
| LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN LENGUAJE Y COMUNICACION | CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN LENGUAJE Y COMUNICACION | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 42 | 1 | - | - | - | - | - |
| LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN MATEMATICAS | CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN MATEMATICAS | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 41 | - | - | - | - | - | 1 |
| LICENCIADO EN MARKETING | INGENIERIA EN MARKETING | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 24 | - | - | - | - | - | 1 |
| LICENCIADO EN RELACIONES PUBLICAS Y COMUNICACION ORGANIZACIONAL | RELACIONES PUBLICAS Y COMUNICACION ORGANIZACIONAL | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 43 | - | - | - | 1 | - | - |
| INGENIERO EN ADMINISTRACION DEL TALENTO HUMANO | INGENIERIA EN ADMINISTRACION DEL TALENTO HUMANO | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 37 | - | 1 | - | - | - | - |
| MAGISTER EN CONTABILIDAD Y AUDITORIA MENCIÓN EN AUDITORIA INTERNA | CONTABILIDAD Y AUDITORIA | Educación Superior de Posgrado o Cuarto Nivel | MA SC ULI NO | 45 | - | - | - | - | 1 | - |
| INGENIERO EN DISEÑO GRAFICO PUBLICITARIO | DISEÑO GRAFICO PUBLICITARIO | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 30 | - | - | 1 | - | - | - |
| INGENIERO EN DISEÑO GRAFICO PUBLICITARIO | DISEÑO GRAFICO PUBLICITARIO | Tercer Nivel o Pregrado | MA SC ULI NO | 34 | - | 1 | - | - | - | - |

Tabla 3
Número de becarios por año de suscripción de contrato

| AÑO | BECARIOS |
|--------------|------------|
| Total | 122 |
| 2013 | 17 |
| 2014 | 38 |
| 2015 | 38 |
| 2016 | 5 |
| 2017 | 14 |
| 2018 | 10 |

Tabla 4
Becarios con discapacidad

| DISCAPACIDAD | BECARIOS |
|--------------|-----------|
| Total | 18 |
| AUDITIVA | 4 |
| FISICA | 11 |
| PSICOSOCIAL | 1 |
| VISUAL | 2 |

Tabla 5
Inversión total por becarios con discapacidad

| DISCAPACIDAD | BECARIOS | TOTAL MONTO CONTRATADO |
|--------------|-----------|------------------------|
| Total | 18 | 220.865,54 |
| AUDITIVA | 4 | 46.449,07 |
| FISICA | 11 | 160.468,92 |
| PSICOSOCIAL | 1 | 9.973,80 |
| VISUAL | 2 | 3.973,75 |

Tabla 6
Rubros de financiamiento: manutención, matrícula y colegiatura

| Programa de becas | BECARIOS | PROMEDIO DE VALOR DE FINANCIAMIENTO |
|----------------------|-----------|-------------------------------------|
| Total | 18 | 12.270,31 |
| ELOY ALFARO | 17 | 12.906,21 |
| PLAN DE CONTINGENCIA | 1 | 1.460,00 |

Anexo 6: Petición de información a la Universidad UTE

Estimados/as

Universidad UTE

Presente,

De mi consideración,

Por medio del presente, yo Rosario Isabel Suárez Molina, con cédula de identidad C.I. 1713696613, egresada de la Maestría de Derechos Humanos mención América Latina de la Universidad Andina Simón Bolívar, con el debido respeto expongo y solicito:

Con el fin de continuar con mi trabajo de investigación titulado "El derecho a la educación superior de personas en estado de discapacidad sensorial (visual-auditiva), la experiencia de la Universidad UTE, en el contexto de los debates latinoamericanos". El objetivo de la investigación es, conocer cómo se aplica la educación superior para las personas en estado de discapacidad sensorial, desde el estudio del caso de la Universidad UTE, que entrará en diálogo con políticas educativas de Chile, Colombia y Argentina.

Con este antecedente de la manera más comedida solicito la siguiente información:

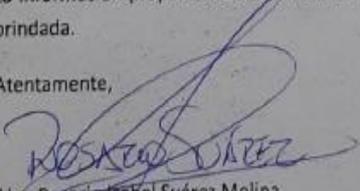
Datos del primer alumno/a en estado de discapacidad graduado/a (año de ingreso, egreso y graduación, tipo de discapacidad, título obtenido).

Estadísticas de estudiantes en estado de discapacidad sensorial (auditiva visual), desde el año que la Universidad UTE graduó a su primer alumno/a en estado de discapacidad, (año de ingreso, egreso, año de titulación, título obtenido, edad, género, situación socioeconómica, provincias de las cuales son provenientes).

Detalle de becas o ayudas económicas otorgadas a favor de los/as estudiantes en estado de discapacidad sensorial (visual-auditiva) (porcentaje, o que necesidades cubre sea transporte, alimentación, etc.).

La información proporcionada será utilizada con fines académicos, agradezco por la atención brindada.

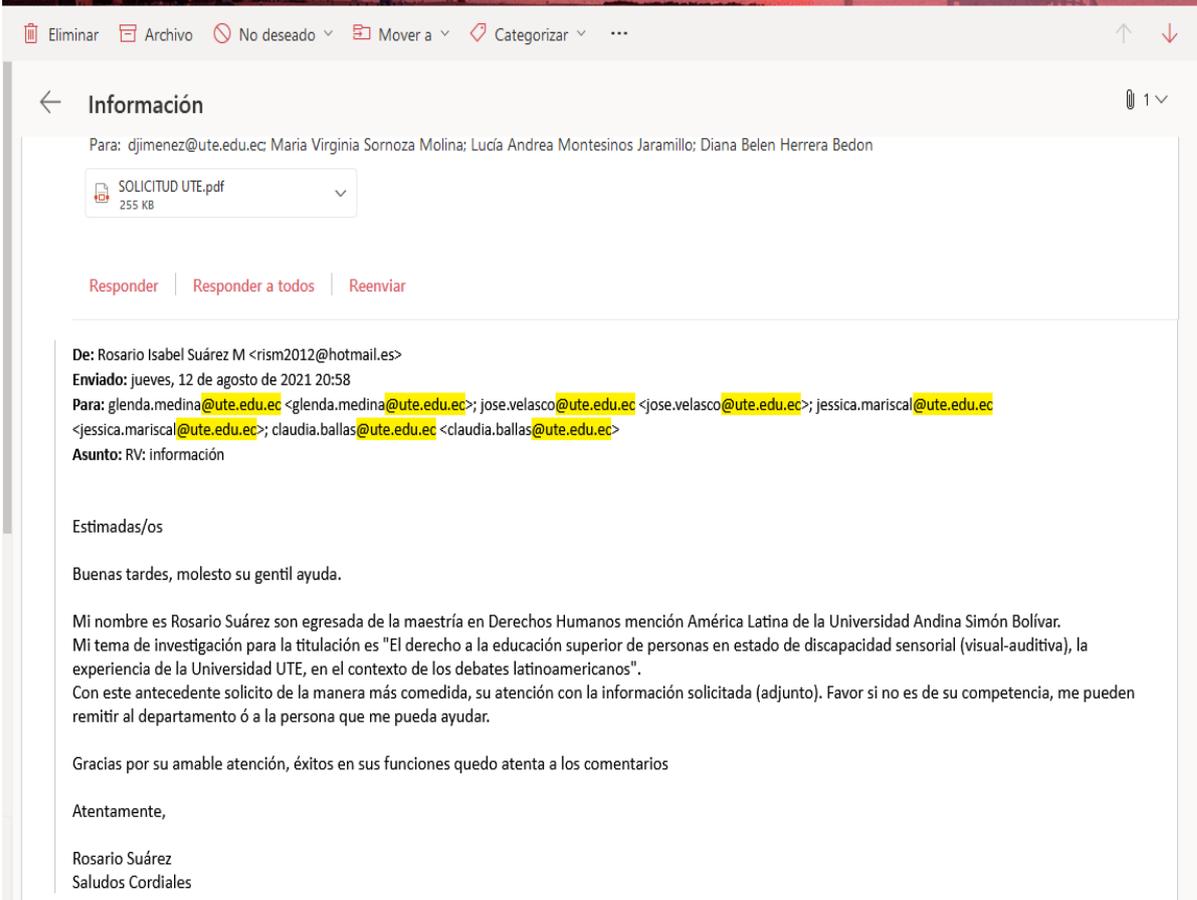
Atentamente,


Abg. Rosario Isabel Suárez Molina

C.I. 1713696613

Correo: rism2012@hotmail.es

Correo, por medio del cual se remitió la solicitud:



Eliminar Archivo No deseado Mover a Categorizar

← Información 1

Para: djimenez@ute.edu.ec; Maria Virginia Sornoza Molina; Lucía Andrea Montesinos Jaramillo; Diana Belen Herrera Bedon

SOLICITUD UTE.pdf
255 KB

Responder Responder a todos Reenviar

De: Rosario Isabel Suárez M <rism2012@hotmail.es>
Enviado: jueves, 12 de agosto de 2021 20:58
Para: glenda.medina@ute.edu.ec <glenda.medina@ute.edu.ec>; jose.velasco@ute.edu.ec <jose.velasco@ute.edu.ec>; jessica.mariscal@ute.edu.ec <jessica.mariscal@ute.edu.ec>; claudia.ballas@ute.edu.ec <claudia.ballas@ute.edu.ec>
Asunto: RV: información

Estimadas/os

Buenas tardes, molesto su gentil ayuda.

Mi nombre es Rosario Suárez son egresada de la maestría en Derechos Humanos mención América Latina de la Universidad Andina Simón Bolívar. Mi tema de investigación para la titulación es "El derecho a la educación superior de personas en estado de discapacidad sensorial (visual-auditiva), la experiencia de la Universidad UTE, en el contexto de los debates latinoamericanos". Con este antecedente solicito de la manera más comedida, su atención con la información solicitada (adjunto). Favor si no es de su competencia, me pueden remitir al departamento ó a la persona que me pueda ayudar.

Gracias por su amable atención, éxitos en sus funciones quedo atenta a los comentarios

Atentamente,

Rosario Suárez
Saludos Cordiales