



Doctorado en Ciencias de la Educación  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata

**Tesis presentada para la obtención del grado de  
Doctora en Ciencias de la Educación**

*Democratización en el proceso de admisión de  
estudiantes universitarios con discapacidades en el  
Ecuador: Un análisis crítico a partir de las voces de  
los estudiantes*

**Mg. Wilma Elizabeth Suárez Mosquera**

**Directora: Dra. Daniela Atairo**

Fecha de presentación: 22 de abril de 2024

## *Agradecimientos*

Mi sincero agradecimiento en primera instancia a mi tutora la doctora Daniela Atairo, por toda su guía, paciencia y generosidad en compartir sus valiosos conocimientos y experiencia para el desarrollo de esta investigación que me ha permitido crecer personal y profesionalmente.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina), por abrirme las puertas para formarme en el campo de la investigación educativa. Mi gratitud especialmente para los docentes y miembros del personal administrativo del Programa de Doctorado.

A Jenny, Alexandra, María, Iván, Alex y Lucas (seudónimos) por compartir sus relatos y permitirme conocer sus desafíos, pero también su gran motivación por no rendirse jamás y alcanzar sus metas. Para ustedes y todos aquellos que comparten su situación de discapacidad mi respeto y admiración.

A Natalia por su valiosa contribución en este importante proceso formativo.

A mi familia que me ha motivado para no rendirme en este largo, pero muy gratificante proceso educativo.

A mi amiga Mayorie en quien me he apoyado y animado a culminar exitosamente este doctorado.

## Resumen

Con la aprobación de la Constitución del 2008, el Ecuador inició un proceso de transformaciones sociales. En el marco del modelo social de la discapacidad que dio lugar a declaraciones internacionales, el país sancionó varias leyes e implementó programas para favorecer a las personas con discapacidad. En el nivel universitario, la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010 enfatiza la inclusión de las personas con discapacidad; no obstante, esta misma ley implementó el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) que no ha logrado reducir las desigualdades sociales para la democratización del acceso a educación superior. El SNNA modificó el tradicional dispositivo de selección implementado bajo la autonomía universitaria, configurando un sistema de admisión centralizado y basado en el principio de la igualdad de oportunidades, en la medida en que se extiende la gratuidad hasta el tercer nivel y se implementa un examen de ingreso estandarizado que evalúa aptitudes académicas, priorizando el mérito en el acceso a la educación superior. La implementación del sistema de admisión a las universidades públicas generó gran conmoción social, mientras los datos oficiales indicaban que había crecido el número de estudiantes de los sectores más vulnerables en las universidades, en cambio, la opinión pública, los investigadores y los profesores observamos otra realidad basada en la situación que afrontan los estudiantes. En este contexto, el objetivo de esta investigación es comprender la experiencia social de estudiantes con discapacidad que lograron acceder a la educación superior, y poder analizar en qué medida las nuevas políticas de admisión contribuyeron a la democratización e inclusión de sectores históricamente excluidos de la universidad. El trabajo se realizó desde un enfoque teórico que articula postulados de la sociología la experiencia, la sociología de la discapacidad, la sociología de las desigualdades sociales y educativas, y sobre el despliegue de un abordaje cualitativo basado en el método biográfico-narrativo, en particular, los relatos de vida, que se constituyeron en las herramientas metodológicas para reconstruir las experiencias. A partir del relato de seis estudiantes con discapacidad se analizó la experiencia en el ingreso a la universidad, eso supuso indagar las tres lógicas en la que se organiza la experiencia según Dubet (2010): integración, estrategia y subjetivación, y a partir de allí se investigaron aspectos referentes a la situación socioeconómica de los estudiantes y de sus familias; así como también sus experiencias educativas previas a este proceso en todos los niveles educativos. A partir de sus relatos se logró conocer en profundidad los aspectos que obstaculizan y facilitan su inclusión educativa en el sistema universitario del Ecuador. El estudio muestra como el acceso a la educación superior continúa siendo un privilegio de pocos, y que las personas con discapacidad han permanecido invisibilizadas hasta hace pocos años atrás. A pesar de los desafíos que tienen las personas con discapacidad por el solapamiento de desigualdades sociales y educativas, por ser estudiantes de primera generación y por los retos del nuevo sistema de admisión, que no se diseñó en consideración a sus necesidades de aprendizaje, su narrativa evidencia que algunos logran vencer sus dificultades y alcanzan sus objetivos educativos en gran medida por el apoyo de su familia, el uso de diversas estrategias en un contexto de recursos escasos y por el deseo profundo que tienen de transformar su vida y contribuir al cambio social con la elección de su profesión. Sin embargo, a pesar de su gran resiliencia no todos logran culminar su carrera y quienes lo logran no han podido ingresar al mercado laboral. El estudio permite observar dónde es necesario que el Estado implemente políticas de acción afirmativa más efectivas para garantizar que todos ingresen y egresen exitosamente de las universidades, contribuyendo así a una sociedad más justa.

**Palabras clave:** acceso a la educación superior, estudiantes con discapacidad, sociología de la experiencia, relatos de vida, desigualdades sociales y educativas

## Abstract

With the approval of the 2008 Constitution, Ecuador began a process of social transformation. On the basis of the framework for the social model of disability and resulting international declarations, Ecuador has passed several laws and implemented programs to support people with disabilities. Within higher education, the Organic Law of Higher Education of 2010 sought to improve the inclusion of people with disabilities in higher education, implementing the Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA). However, SNNA has not been successful in improving access to higher education for people with disabilities through reducing social inequalities. The SNNA changed processes for student selection from the traditional selection model used autonomously by universities, to a centralized admission system based on the principle of equal opportunities. Free admission was extended to the third level and a standardized entrance exam was implemented to evaluate academic aptitudes, prioritizing merit in access to higher education. The change to the admission processes for public universities generated a lot of attention. Official data indicated that the number of university students coming from the most vulnerable sectors had grown, however, society, researchers and professors observed students faced another reality. The objective of this research is to understand the social experiences of students with disabilities in higher education, and to use that information to analyze how the new admissions policies contributed to the democratization of higher education and inclusion of historically excluded groups. The work utilized a theoretical approach that looks at the sociology of experience, the sociology of disability, the sociology of social and educational inequalities. It was developed using a qualitative approach based on the biographical-narrative method, in particular, life stories, which were used as methodological tools to reconstruct their experiences. The university admissions process was analyzed for six students with disabilities based on their life stories. The study involved investigating the three logics in which the experience is organized according to Dubet (2010): integration, strategy and subjectivation, and from there aspects related to the socioeconomic situation of the students and their families were investigated; as well as their prior educational experiences at all educational levels. From their stories, it was possible to determine the aspects that hindered and facilitated their educational inclusion in Ecuador's university system. The study shows that access to higher education continues to be a privilege of the few, and that people with disabilities have remained invisible until a few years ago. People with disabilities face overlapping social and educational inequalities, being first-generation students, and the challenges of the new admission system, which was not designed to take into account their learning needs. Their narratives show that some manage to overcome their difficulties and achieve their educational goals largely because of the support of their families and the use of various strategies in a context of scarce resources and because of the deep desire they have to transform their lives and contribute to social change with the choice of their profession. However, despite their great resilience, not all students manage to complete their degree and many who do have not been able to enter the labor market. The study provides recommendations on more effective affirmative action policies the State could undertake to ensure that everyone successfully enters and graduates from universities, thus contributing to a fairer society.

**Keywords:** access to higher education, students with disabilities, sociology of experience, life stories, social and educational inequalities

## Contenido

CAPITULO I. Universidad, discapacidad y desigualdad: estado de la cuestión sobre la producción de conocimiento académico .....	20
Introducción .....	20
1. Discapacidad y universidad.....	22
1.1. Estudios sobre normativas y políticas: avances con bajo grado de eficacia.....	22
1.2 Estudios sobre las barreras y facilitadores para la inclusión educativa a nivel universitario.....	24
1.3. Estudios sobre perspectivas sociales y pedagógicas frente a la discapacidad en la universidad .....	29
2. Estudios sobre el acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad.....	31
3. Estudios sobre el acceso a la educación universitaria en Ecuador .....	35
3.1. Estudios sobre admisión a la educación superior de población universitaria general: cuestionamiento a la lógica meritocrática .....	35
3.2 Estudios que refieren a la inclusión de población con discapacidad en la educación superior .....	38
Consideraciones finales.....	41
CAPÍTULO II. Análisis de las experiencias sociales de estudiantes con discapacidad en el ingreso a la universidad: perspectiva teórico-metodológica .....	45
Introducción .....	45
1. Perspectiva social de la discapacidad .....	46
2. Nueva perspectiva para comprender los fenómenos sociales: sociología de la experiencia .....	48
2.1 Experiencia social: la construcción de la realidad en un mundo heterogéneo .....	50
2.2. La experiencia como producto de la combinación de lógicas heterogéneas .....	50
2.3. El estudio de la experiencia de los estudiantes: condicionante sociales, sentidos y motivaciones.....	52
3. Perspectivas sobre la desigualdad social y educativa: cuestionamiento a la igualdad de oportunidades .....	54
3.1. Perspectivas sobre la desigualdad educativa: críticas a la lógica de la meritocracia y aportes sobre diferentes tipos de desigualdades educativas .....	56
4. Perspectiva metodológica: los relatos de vida recuperan la voz de los estudiantes históricamente excluidos de la ES.....	60

4.1 Enfoque, método y técnica de investigación .....	63
4.2. Proceso de recolección y análisis de datos .....	64
4.3. Selección de participantes .....	64
4.4. Instrumentos de recolección de datos .....	67
4.5. Aspecto ético de la investigación. ....	68
<b>CAPÍTULO III. Acceso a la educación superior en Ecuador: una historia de exclusiones y desigualdades .....</b>	
<b>70</b>	
Introducción .....	70
1. La universidad ecuatoriana en el contexto latinoamericano. Desde sus orígenes coloniales hasta fines del siglo XX .....	71
1.1. Época colonial: una universidad marcada por el predominio del elitismo .....	71
1.2. Época republicana: un restringido avance en la democratización de la educación universitaria .....	73
1.3. Época moderna: la corta vida de la universidad ecuatoriana como una institución de puertas abiertas .....	75
1.4. Educación universitaria en los años '80 y 90: limitado acceso a la educación superior pública en un contexto de expansión privada sin control estatal.....	78
2. Nuevo siglo: el acceso a la educación universitaria y la polémica de la gratuidad condicionada a la meritocracia .....	80
2.1. Política de evaluación institucional: control sobre el mercado universitario .....	81
2.2. Políticas de democratización de la universidad bajo el lema de la igualdad de oportunidades .....	84
2.3. Desigualdades en el acceso a la educación superior: la gratuidad basada en la lógica meritocrática puesta en debate.....	87
2.4. Implementación de medidas compensatorias para contrarrestar los efectos de la lógica meritocrática en el proceso de admisión .....	89
Consideraciones finales.....	91
<b>CAPITULO IV. El abordaje de la discapacidad en la educación superior: grandes avances en el plano normativo con limitados procesos de concreción real de los postulados.....</b>	
<b>96</b>	
Introducción .....	96
1. Caracterización social de la población con discapacidad: de la invisibilidad hacia el reconocimiento de los derechos .....	97
1.1. Los derechos de las personas con discapacidad: una mirada a la normativa ecuatoriana en el contexto jurídico internacional .....	99

1.2. Del marco jurídico al establecimiento de políticas, agendas y programas a favor de la discapacidad en Ecuador. Una búsqueda por lograr la igualdad en la diversidad.....	105
1.3. El CONADIS como organismo encargado de concretar políticas públicas a favor de las personas con discapacidad .....	107
2. El derecho a la educación de las personas con discapacidad: legislación y políticas ....	109
2.1 Tratados y convenciones internacionales a favor de la educación de personas con discapacidad .....	110
2.2 Concepciones sobre educación inclusiva en las legislaciones y políticas nacionales .....	111
2.3 Situación educativa de las personas con discapacidad en el contexto ecuatoriano ..	113
3. Educación superior: un derecho de las personas con discapacidad .....	119
3.1 Normativa internacional, regional y nacional .....	119
3.2 Estudiantes con discapacidad que acceden a un cupo universitario .....	122
3.3. Políticas universitarias para ampliar el acceso a la ES de las personas con discapacidad. ....	123
Consideraciones finales.....	126
CAPÍTULO V. Condiciones sociales, trayectorias educativas y sentidos sobre la educación de estudiantes con discapacidad que lograron ingresar a la universidad en Ecuador .....	131
Introducción .....	131
1. Una breve descripción socio-educativa de personas con discapacidad que ingresaron a la universidad.....	133
Caso 1. Iván.....	133
Caso 2. María.....	135
Caso 3. Jenny.....	137
Caso 4. Alexandra .....	139
Caso 5. Alex .....	141
Caso 6. Lucas.....	143
2. Los sentidos que atribuyen los estudiantes con discapacidad a la educación, la universidad y la carrera elegida.....	144
2.1 El sentido liberador de la educación: la construcción de la autonomía y autorrealización personal.....	145
2.2. La elección de la carrera: una combinación del sentido humano y hedonista en un mundo marcado por la desigualdad social.....	149

2.3. La elección de la carrera: una combinación del sentido hedonístico e instrumental práctico en la lucha por la igualdad.....	152
Consideraciones finales.....	154
CAPÍTULO VI. La experiencia social de los estudiantes con discapacidad en el ingreso a la educación superior en Ecuador .....	160
Introducción .....	160
1. Lógica de la integración: Una mirada retrospectiva a la etapa escolar previa al proceso de admisión al sistema educativo universitario.....	161
1.1 Un análisis de las experiencias estudiantiles en las instituciones educativas especiales y regulares a nivel primario.....	163
1.2. Transición de unidades educativas especiales de nivel primario a instituciones regulares de bachillerato.....	166
1.3. El precio de ser diferente en las instituciones educativas regulares presenciales a nivel de bachillerato .....	169
1.4. Semipresencialidad, una alternativa para los estudiantes con discapacidad .....	170
1.5. Experiencias estudiantiles en el sistema universitario.....	173
1.6. Cuando tener un cupo y sueños de lograr una carrera universitaria no es suficiente .....	175
2. Lógica de la estrategia: en la búsqueda de alternativas para alcanzar un cupo.....	177
2.1 Estrategias en la fase de inscripción.....	178
2.1.1 Solicitar la ayuda a un par.....	179
2.1.2 Solicitar la ayuda de familiares.....	179
2.1.3. Solicitar el apoyo a docentes o tutores del bachillerato .....	181
2.1.4. Inscribirse en un curso de preparación para el proceso de admisión .....	182
2.2. Estrategias en la fase de preparación para rendir el examen .....	182
2.2.1 Usar los recursos disponibles de su institución educativa .....	184
2.2.2. Pedir ayuda a familiares.....	185
2.2.3. Buscar información en la web con o sin ayuda.....	185
2.2.4. Conseguir el financiamiento para pagar el curso de preparación para el examen .....	186
2.3. Estrategias para rendir el examen por segunda vez.....	187
2.3.1 Solicitud de ayuda a un acompañante .....	189
2.4. Estrategias para vencer la derrota: el ingreso al sector privado .....	191



3. Lógica de la subjetivación: Miradas críticas con respecto al sistema educativo, al proceso de admisión a las universidades y a la sociedad.....	192
3.1. Reflexiones críticas frente a una sociedad marcada por desigualdades sociales.....	192
3.2. Reflexiones sobre el “fracaso” en el examen. Sentimientos y críticas ante la imposibilidad de tener una carrera universitaria.....	193
3.3 Reflexiones sobre la calidad educativa recibida en el bachillerato .....	194
3.4. Reflexiones ante la falta de recursos adaptados a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual .....	195
3.5. Reflexiones en cuanto a la estructura y contenidos del examen de admisión .....	196
3.6. Reflexiones generales sobre las medidas especiales para las personas con discapacidad y/o el proceso de admisión al sistema educativo universitario.....	197
Consideraciones finales.....	199
Conclusiones generales .....	204
Referencias.....	224
Anexos .....	241
Anexo 1 .....	241
Anexo 2 .....	243
Anexo 4 .....	247

## Introducción

Esta investigación se inscribe en la perspectiva que considera a los estudiantes con discapacidad como *sujetos de derecho*, quienes desean ser escuchados y reconocidos en su dignidad como personas capaces de contribuir al desarrollo de la sociedad, que durante mucho tiempo ha silenciado sus voces e invisibilizado su presencia social y educativa.

Los avances en materia de defensa de los derechos de la población con discapacidad se deben principalmente al cambio conceptual que genera el enfoque social al conceptualizar la discapacidad desde una perspectiva más amplia, que involucra la responsabilidad social para generar transformaciones encaminadas a reducir las barreras que impiden la plena inclusión de todas las personas. Desde este cambio de perspectiva Palacios (2008) afirma que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas sino preponderantemente sociales, pues la discapacidad no surge a partir del individuo afectado sino por la manera en que la sociedad está diseñada. Esta perspectiva se plasma en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el 2006 que establece lineamientos para garantizar sus derechos en lo referente a la educación, salud, empleo, voto y a vivir y participar activamente en la sociedad.

La evolución en la concepción de la discapacidad ha dado lugar al reconocimiento de estas personas como sujetos de derecho y ha favorecido el activismo en pro de la accesibilidad, igualdad de oportunidades y eliminación de toda clase de actos discriminatorios. A partir del reconocimiento de la discapacidad desde el modelo social se valora y reconoce la diversidad humana y la necesidad de construir sociedades más inclusivas que otorguen a todas las personas igualdad de oportunidades y de condiciones. En esta clave, la II Conferencia Regional de Educación Superior del 2008 declara el derecho a la educación superior para todas las personas, y especialmente la III Conferencia Regional de Educación Superior en 2018 confirma la idea de derecho humano y universal, y menciona en particular a las personas con discapacidad bajo la premisa que la educación superior es un derecho y una herramienta fundamental para la adquisición de otros derechos que permiten la construcción de sociedades más justas e igualitarias (CRES, 2018).

A pesar de los avances plasmados en declaraciones que han promovido la inclusión social, en la actualidad a las personas con discapacidad todavía se las *discrimina por el simple hecho de ser quienes son* (Pablos, 2023). Además, se considera que si bien existe la obligatoriedad de brindar a las personas con discapacidad una educación inclusiva como única forma de garantizar el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos y todas juntas (Cobeñas, 2016, 2019; Echeita y Ainscow, 2011), todavía existen instituciones

educativas especiales que segregan a las personas con discapacidad y les restan oportunidades de ejercer y participar activamente en la sociedad. Del mismo modo, al hacer una evaluación en cuanto al sistema universitario, los datos indican que las personas con discapacidad están infrarrepresentadas en la categoría de estudiantes, académicos e investigadores (Naciones Unidas, s.f). En este sentido, hacer investigación sobre educación inclusiva es fundamental para identificar los avances en la efectivización del derecho a la educación en todos sus niveles incluido el universitario, contribuir a la construcción de instituciones educativas que promuevan la inclusión de todos los grupos excluidos mediante la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, problematizar la capacitación docente especialmente en el nivel superior, ya que la educación universitaria involucra la formación de profesionales formadores de formadores e investigadores, entre otros, que pueden aportar al desarrollo en cada una de sus áreas (Cobeñas, 2021).

En Ecuador, el camino al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y su acceso a la educación superior toma auge en los primeros años del nuevo siglo cuando el país transita por un cambio social que inicia en el año 2007 con la asunción a la presidencia del líder del partido de la Revolución Ciudadana. El nuevo gobierno anunció una serie de transformaciones sociales como parte de los cambios profundos denominados “ejes programáticos para la transformación radical del Ecuador”. Para ello, planteó una reforma política mediante una Asamblea Constituyente que le otorgó poderes para “recuperar el rol central del Estado” en áreas estratégicas para el desarrollo del país entre las que está la educación superior. En 2008, la Asamblea Constituyente redactó y aprobó la nueva constitución que establece mayor intervención estatal en áreas estratégicas del país mediante la redefinición de las estructuras institucionales del Estado, que durante su gobierno fueron reguladas por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Esta secretaría emitió diversos documentos para la planificación del desarrollo del país, a los que los denominó: Plan Nacional de Desarrollo (2007- 2010) y Planes Nacionales del Buen Vivir (2009-2013 y 2013-2017) y se establecieron los Consejos Nacionales de Igualdad para implementar estos cambios en lo legislativo acompañados de un incremento de la inversión en el gasto público.

Cuando el gobierno de la revolución ciudadana llegó al poder, planteó que la única forma de lograr la movilidad social ascendente y la igualdad de oportunidades era generar transformaciones en la educación universitaria y crear políticas para que las condiciones socioeconómicas no trunquen las posibilidades de acceso (Ramírez, 2012). En esta clave, con la aprobación de la constitución del 2008 se estableció la gratuidad educativa hasta el tercer nivel; además, el Estado realizó una inversión en educación superior equivalente al 2% del

Producto Interno Bruto (PIB), que para el 2014 fue la segunda más alta a nivel del mundo. Como parte del impacto de estas medidas, el presidente Correa afirmó en su informe a la nación del período 2007-2017 que hubo un incremento de la matrícula que pasó de 443.509 a 703.806 entre 2006 y 2014, reflejándose en una tasa bruta de matrícula que pasó del 28% al 39% en este período (SENPLADES, 2017).

En este contexto, amparado en la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010 se implementa en el año 2012 un sistema de ingreso de forma centralizada con un fuerte rasgo selectivo, denominado Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) con el objetivo de democratizar el acceso a la educación superior bajo el principio de igualdad de oportunidades y la meritocracia, que en el contexto ecuatoriano se utilizó para otorgar cupos a los estudiantes que obtuvieran los puntajes más altos, sin considerar aspectos como las asimetrías sociales y sus trayectorias educativas previas. Esta disposición ha propiciado debate, conmoción y controversia social en el ámbito universitario hasta la actualidad, por no dar cobertura total a los aspirantes a una carrera universitaria, pues la demanda de los postulantes supera los cupos que otorgan las universidades ecuatorianas<sup>1</sup>. Todo ello en un contexto donde el discurso del gobierno se centró en la implementación de políticas públicas encaminadas a favorecer a grupos históricamente excluidos.

Dentro de estas coordenadas socio-políticas se inscribe el interés de estudiar el acceso a la universidad ecuatoriana de las personas con discapacidad, que para el año 2014 registraron una tasa neta de matriculación del 6% (SENESCYT, 2015). El **objetivo general** de la tesis es analizar las *experiencias* de los estudiantes con discapacidad en su proceso de admisión al sistema universitario público del Ecuador de carácter centralizado y selectivo en base a exámenes y cupos. Para ello se adopta como perspectiva teórica la sociología de la experiencia de Dubet (2010) que se centra en dos aspectos generales: reconoce la multiplicidad y heterogeneidad de las experiencias como producto de la construcción individual de los sujetos que se encuentran inmersos en estructuras sociales y afirma que los sujetos adoptan una posición crítica en el sistema social al que pertenecen. Así, Dubet (2010) afirma que la experiencia de los sujetos, de manera individual o colectiva, se organiza en base a tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación. En la lógica de la integración, se percibe a la sociedad como un sistema de integración al que el actor pertenece y procura mantenerlo o

---

<sup>1</sup> Incluso en el 2019, como lo reporta el Ministerio de Educación, 271,266 personas rindieron la evaluación Ser Bachiller, pero la oferta de las universidades e institutos públicos fue de apenas el 27,14% en instituciones públicas y del 27,49% en el sector privado. Lo que significa que el 45,37% de los postulantes no lograron acceder a la educación superior de ninguna forma (Educación Ecuador, 2019).

reforzarlo. Por medio de un proceso de socialización, el actor se apropia de valores institucionalizados del sistema para hacerlos parte de su propia identidad. En la lógica de la estrategia, el actor construye su identidad en base a los objetivos y recursos que posee. En esta lógica, el actor aplica estrategias para lograr sus fines e intereses dentro de una sociedad, considerada como un mercado en el que todos son rivales y hacen uso de competencias y alianzas para alcanzar sus objetivos. Finalmente, en la lógica de la subjetivación el actor asume un papel más activo y se convierte en un sujeto crítico que no se limita a la interiorización de la normativa social existente, sino que cuestiona lo establecido.

Desde esta perspectiva, esta investigación se estructura en base a una serie de preguntas: ¿Cómo construyen los estudiantes con discapacidad su experiencia estudiantil en el proceso de admisión al sistema de educación superior pública? ¿Cuál ha sido la experiencia estudiantil de las personas con discapacidad en el proceso de acceso a las universidades públicas o privadas? ¿Cómo conciben los estudiantes con discapacidad su proceso de integración social al sistema educativo superior público y privado en términos de igualdad, justicia y diversidad? ¿Cuáles son las acciones o estrategias usadas por estos estudiantes para lograr acceder al sistema de educación pública y privada del Ecuador en el marco del respeto a su diversidad? ¿Cuál es el punto de vista de los estudiantes con discapacidad frente a la normativa legal y las políticas establecidas por el Estado para su proceso de admisión al sistema universitario público del Ecuador?

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, este estudio se basó en el enfoque cualitativo con la utilización de método biográfico y la técnica del relato de vida en tanto herramientas incomparables de acceso a lo vivido subjetivamente (Bertaux, 2005; Kornblit, 2007). En esta investigación se otorga a los estudiantes con discapacidad un papel protagónico en el sentido de escuchar sus voces para conocer, a través de sus relatos, los retos que representa iniciar el proceso de admisión al sistema educativo universitario. Para ello, se siguen los lineamientos de la investigación emancipadora (Cobañas, 2016) que concibe a las personas con discapacidad como informantes clave al permitir que se escuchen sus voces y que, a través de sus experiencias, hablen sobre sus derechos como personas con discapacidad y, específicamente, sobre su derecho a la educación.

El interés central de la tesis es comprender la experiencia social de los estudiantes con discapacidad en el proceso de admisión al sistema educativo público del Ecuador, como un fragmento determinado de la realidad socio-histórica mediante relatos que dan cuenta de relaciones, normas y procesos que estructuran la vida social (Bertaux, 2005). En esta clave, esta investigación consideró necesario asumir una mirada crítica de la conformación del

sistema universitario ecuatoriano. El análisis se centró en los procesos de admisión a la educación superior que da cuenta de un recorrido marcado por exclusiones y desigualdades sociales y educativas que se impusieron mediante el establecimiento de distintos mecanismos de ingreso que fueron desde la segregación por motivos étnicos y sociales hasta la exigencia de aprobar exámenes de ingreso. Estas políticas de admisión afectaron a grupos históricamente marginados, de los cuales en particular esta tesis pone el foco en las personas con discapacidad.

Al focalizar la mirada en las personas con discapacidad, se indaga su situación social, laboral y educativa en Ecuador teniendo en cuenta referencias a nivel mundial y regional, que permiten sostener que mayoritariamente se solapan desigualdades que repercuten en su participación social y educativa. Además, para tener una mirada más amplia de los estudiantes que participaron en esta investigación, se partió de una indagación de los aspectos socio-económicos de su entorno personal y familiar, sus trayectorias educativas y las de su familia nuclear y extendida, sus formas de concebir la inclusión y exclusión a partir de sus experiencias en las instituciones educativas de las que fueron parte, y sus vivencias con compañeros y docentes. De los relatos de los estudiantes con discapacidad que participaron en este estudio se buscó identificar las barreras que deben superar en la cotidianidad, los obstáculos que encuentran para acceder a la universidad, así como también los sentidos que atribuyen a sus estudios; y, en general, la forma en la que construyen su propia experiencia como sujetos que toman una posición crítica ante el sistema social y ante el proceso de admisión a la educación superior.

En síntesis, el propósito general de la investigación es contribuir a comprender, a través de la narrativa de los estudiantes con discapacidad, las formas en que construyen su experiencia estudiantil en su proceso de admisión al sistema educativo superior selectivo, y de esta manera comprender si las políticas de ingreso basadas en el principio de meritocracia e igualdad de oportunidades han contribuido para que los grupos sociales históricamente excluidos tengan mayor representatividad en las universidades públicas del Ecuador. Se sostiene que en Ecuador es necesario desarrollar estudios basados en las opiniones y experiencias de los estudiantes con discapacidad para tener una mirada más realista sobre la efectividad de las normativas legales y del discurso de la democratización que orientó las políticas universitarias a favor de grupos históricamente excluidos.

### **Aportes al campo de estudios y al debate de políticas universitarias**

Esta tesis pretende aportar al campo de estudios sobre la universidad. En principio para cubrir una ausencia señalada por Krotzsch (2001) a principios de este siglo cuando planteaba la

hipótesis que las investigaciones se habían enfocado en las políticas públicas desde una perspectiva normativa o estatal que, en general, dejaron de lado las prácticas y orientaciones de los distintos actores y no consideraron la articulación y los clivajes entre la sociedad civil y las instituciones. En particular este autor señalaba que no había una línea de trabajo y reflexión sobre los estudiantes en el campo de estudios sobre universidad.

En los últimos años, las producciones científicas han incorporado temas relacionados con los estudiantes desde una perspectiva subjetiva inscrita en la línea que propone Dubet (2005) al afirmar que la idea del heredero ya no es representativa de la población estudiantil actual porque la universidad se ha abierto a públicos más diversos. En este sentido, en Latinoamérica la producción científica en esta línea es reciente, por ejemplo en México se analizaron las experiencias estudiantiles en busca de la comprensión de los significados y los sentidos que los estudiantes atribuyen a su participación en el sistema educativo universitario (Guzmán Gómez, 2012, 2016; Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015); en Argentina, se advirtió sobre el debilitamiento de la cultura específicamente universitaria porque los jóvenes buscan darle nuevos sentidos e identidades a su condición de estudiantes a través de la experiencia (Krotsch, 2002) y se analizaron las experiencias estudiantiles para comprender las dimensiones heterogéneas de las instituciones universitarias en las distintas generaciones (Carli, 2006, 2014). A estos estudios, se suman los aportes de Camou et al. (2018) que exploran la experiencia estudiantil en la participación política en la universidad pública. Y en Uruguay, Ruiz y Fachinetti (2018) exploran las experiencias de los estudiantes para comprender los sentidos que otorgan al aprendizaje y a la formación universitaria.

En segundo lugar, la tesis pretende contribuir al desarrollo de las investigaciones sobre la universidad que son recientes en Ecuador, en particular busca aportar a los estudios sobre el acceso a la universidad en base a metodologías cualitativas, que tienen aún poca presencia en el país. Y, en tercer lugar, contribuir a los estudios sobre discapacidad y educación superior en el país y a nivel de la región, donde la producción se ha enfocado en examinar la efectividad de normativas y políticas a favor de las personas con discapacidad, analizar las perspectivas sociales y pedagógicas frente a la discapacidad, identificar barreras y aspectos que facilitan la inclusión educativa en el sistema universitario y en el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad, en su mayoría desde enfoques cuantitativos.

Asimismo, esta tesis pretende realizar un aporte al debate sobre la desigualdad educativa en el contexto de la implementación de un sistema de admisión a la educación universitaria ecuatoriana que se presentó como un mecanismo democratizador bajo la lógica de la igualdad de oportunidades y el mérito. Este trabajo se alinea con la perspectiva que

entiende que *diferencia* no es sinónimo de *desigualdad*, que mientras una es algo dado o parte de la existencia, la otra es producto de una construcción social (Therborn, 2015). Por tanto, la desigualdad es un problema y en América Latina es profundo porque si bien no es la región más pobre del mundo, sí es la más desigual (Naciones Unidas/CEPAL, 2016). En este contexto, la educación superior incrementa su cobertura sin reducir las desigualdades sociales y sin lograr la inclusión plena de grupos históricamente excluidos. Al respecto, Chiroleu (2011) manifiesta que la mayoría de países implementó políticas que han generado “procesos de doble cara que dan cuenta de transformaciones inacabadas o inconclusas que tienden a potenciar las ‘marcas de nacimiento’ de la educación superior de América Latina” (p. 632).

Es posible afirmar entonces que la existencia de desigualdades en la apropiación de los bienes materiales, oportunidades en la distribución de los bienes y de resultados producto de la asimetría en la distribución final de bienes (Reygadas, 2004), plantean dilemas a la hora de lograr mayor igualdad porque no basta con establecer procedimientos justos, sino que es necesario aplicar políticas de discriminación positiva. En otras palabras, es necesario implementar desigualdades de oportunidades a fin de conseguir una igualdad de resultados especialmente para favorecer a sectores históricamente vulnerados. En esta línea se inscriben las políticas para atender diferentes tipos de desigualdades, por ejemplo, varias formas de financiamiento como becas o créditos para atender las desigualdades sociales, y políticas de acción afirmativa a través de cuotas o cupos para contrarrestar las desigualdades étnico-raciales (Chiroleu, 2018).

Puesto que al igual que en la mayor parte del mundo, en América Latina y el Caribe las universidades constituyen aún hoy espacios altamente excluyentes marcados por la inequidad y la persistencia de la reproducción de las desigualdades, donde Ecuador no es la excepción, esta tesis finalmente busca aportar conocimiento para el diseño de políticas universitarias que contrarresten las desigualdades sociales y educativas que afectan a las personas con discapacidad. Se plantea que el rol del Estado es fundamental para la creación de un sistema educativo democrático de calidad que otorgue competencias profesionales y personales para la cohesión social y la lucha contra las desigualdades (Subirats et al. 2005). En este marco, la educación como derecho humano indispensable del desarrollo personal y colectivo constituye una herramienta eficaz para la movilidad social a través del mercado laboral (Daude, 2012), y representa un elemento clave para lograr la autorrealización profesional de la población en general y, con mayor trascendencia, de las personas en condición de discapacidad, para quienes alcanzar una profesión va más allá de una aspiración laboral porque implica el logro de su autonomía personal.



La metodología implementada en esta tesis contribuye a dar voz a sectores vulnerables como las personas con discapacidad que precisan que se reconozca y garantice su derecho a expresarse y participar activamente en la construcción de políticas públicas que afectan sus vidas. En este sentido este trabajo aporta a la lucha contra la invisibilidad en la que se encuentran personas que pertenecen a grupos marginados de la sociedad. En relación con lo antes expuesto, el análisis de las experiencias de los estudiantes con discapacidad permite generar espacios de reflexión, que se espera contribuyan a iniciar procesos encaminados a mejorar su situación. Se asume que cada estudiante con discapacidad es poseedor de un relato único, y por ello resulta relevante ubicarlos en el centro de la investigación como protagonistas principales para comprender sus perspectivas frente al sistema educativo, entender de manera profunda los desafíos, logros y aspectos socio familiares que influyen en su trayectoria educativa y desde allí proponer políticas universitarias que cubran sus necesidades específicas para iniciar su recorrido hacia la educación superior en igualdad de oportunidades y de condiciones. Bajo esta perspectiva, para la construcción de sociedades justas e incluyentes es fundamental educar en el respeto a la diversidad entendida como una habilidad interpersonal que va más allá de la tolerancia y la comprensión, sino que implica el reconocimiento de la singularidad y diferencia de cada individuo y la valoración igualitaria de todas las personas.

### **Organización de la tesis**

Esta tesis se desarrolla en seis capítulos. En el Capítulo I se desarrolla el estado de la cuestión del tema investigado: el acceso a la educación superior de personas con discapacidad. Allí se presenta un análisis de la producción científica en Iberoamérica y, en particular, de la producción en el contexto ecuatoriano con la finalidad de identificar qué conocimientos se han desarrollado sobre el tema de investigación. Esta indagación permitió construir un problema de investigación orientado a realizar un aporte sustantivo al cubrir un área de vacancia. El relevamiento bibliográfico incluye investigaciones publicadas entre los años 2010 y 2019 a nivel nacional y en países como Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y España, a partir del relevamiento de trabajos en tres fuentes. En primer lugar, se procedió a la revisión de estudios publicados en revistas científicas especializadas de la región; en segundo lugar, se realizó una búsqueda en Google académico a partir de términos claves como “discapacidad y educación superior” y, finalmente, se obtuvieron estudios de la base de datos Web of Science. La producción científica se organizó en dos grandes temáticas: los estudios sobre universidad y discapacidad y los estudios referentes al acceso a la educación superior, distinguiendo aquellos con enfoques investigativos cuantitativos y cualitativos.

En el Capítulo II se presenta la perspectiva teórico-metodológica que permite analizar el objeto de estudio: las experiencias de los estudiantes con discapacidad en el acceso a la educación superior. Para ello, se desarrollan tres grandes líneas conceptuales que recuperan aportes de la sociología de la experiencia de Dubet, sociología de la discapacidad y sociología de las desigualdades sociales y educativas. Las categorías heurísticas permiten comprender a profundidad las experiencias estudiantiles de las personas con discapacidad en su proceso de admisión al sistema educativo superior del Ecuador desde su inscripción en el debate sobre la desigualdad educativa. Al final de este capítulo se incluye el apartado metodológico en el que se describe el enfoque, método, técnicas e instrumentos, así como también el proceso de recolección y análisis de datos, y las consideraciones éticas de la investigación.

El Capítulo III sintetiza la historia de los procesos de admisión a la educación universitaria ecuatoriana a partir del análisis de las convergencias y divergencias de las universidades de la región que comparten un modelo originario común. Este análisis historiográfico se construye en base a una periodización que aborda las épocas colonial, republicana, moderna y contemporánea, con énfasis en los cambios generados en el gobierno de la revolución ciudadana entre 2007 y 2017. La relevancia de este análisis histórico radica en la comprensión de que las dinámicas de exclusión y desigualdad tienen sus raíces en el inicio de la fundación de las primeras universidades y persisten hasta la actualidad con mayor afectación a grupos vulnerables.

En el Capítulo IV se examinan las principales declaraciones creadas por organismos internacionales, en las que se adscriben leyes y decretos nacionales que han guiado la construcción de políticas de acción afirmativa para las personas con discapacidad en Ecuador. Se parte de la descripción de la población con discapacidad a nivel nacional. Luego, se centra la atención en la normativa legal que garantiza los derechos de las personas con discapacidad en la Constitución de la República del Ecuador del 2008, la Ley Orgánica de Discapacidades de 2012, los planes de desarrollo nacional y las agendas para la igualdad en discapacidad. A nivel educativo se examinan los aportes de la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010 en la democratización de la educación superior de las personas con discapacidad; así como también se analizan las políticas establecidas por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión a la educación superior de las personas con discapacidad. Este capítulo también estudia la situación socio-educativa de las personas con discapacidad que ponen en cuestión la efectivización de las normativas legales a través de agendas de igualdad y políticas de acción afirmativa para la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior.

En el Capítulo V se presenta el análisis de los resultados de la investigación en base a los relatos de vida de los estudiantes con discapacidad que participaron en este estudio. Este capítulo consta de dos secciones; en la primera, se realiza una presentación de los participantes de esta investigación donde constan datos referentes a su situación personal, socio-económica y capital cultural familiar. En esta sección se incluye la información general de los estudiantes: tipo de discapacidad, edad, lugar de residencia, trayectorias educativas previas y datos referentes a eventos que indican inclusión o exclusión educativa, previo al proceso de admisión a las universidades públicas del Ecuador. Así mismo, se indica el año y carrera a la que aplicaron, las veces que se presentaron al examen de admisión a las universidades públicas, datos estadísticos referentes a los puntajes obtenidos por las instituciones educativas de las que se graduaron. En la segunda parte, se indaga en las experiencias estudiantiles para dar cuenta de las razones que impulsan a las personas con discapacidad a aplicar al proceso de admisión a la universidad pública y los sentidos que otorgan a la educación y a la elección de una determinada carrera.

En el Capítulo VI el análisis se centra en los relatos de los estudiantes con la finalidad de conocer la manera en que se integraron en los contextos educativos, las estrategias que usaron para ingresar a una universidad pública o a una institución privada, si es que no lograron pasar el examen de admisión a las instituciones de educación superior públicas. En la lógica de la subjetivación se analizan las opiniones de los estudiantes respecto al proceso de admisión; así como también su criterio con respecto al sistema educativo y las instituciones donde obtuvieron su bachillerato. En el relato de los estudiantes es posible reconocer los recursos que el Estado pone a disposición mediante políticas específicas dirigidas a esta población en particular.

En las Conclusiones se integran los aportes de cada capítulo y los hallazgos encontrados en los relatos de vida de los estudiantes sobre la *experiencia* en el acceso a la educación superior en un contexto de implementación de un sistema selectivo en base a una lógica meritocrática y de implementación de políticas de acción afirmativa orientadas a democratizar el acceso de personas históricamente excluidas. Las conclusiones sintetizan aspectos referentes a la inclusión educativa y los retos que los estudiantes con discapacidad enfrentan en su proceso de admisión a las universidades públicas del Ecuador. Finalmente, las conclusiones incluyen los aportes que la tesis puede brindar para mejorar las políticas educativas y universitarias en favor de la población con discapacidad y sugerencias de campos de futuras investigaciones para ampliar el conocimiento sobre las desigualdades educativas en el nivel universitario, en particular aquellas que afectan a las personas con discapacidad.

## **CAPITULO I. Universidad, discapacidad y desigualdad: estado de la cuestión sobre la producción de conocimiento académico**

### **Introducción**

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008) y el Informe Mundial sobre la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (2011), se postula que las personas con discapacidad son sujetos de derecho a quienes se les debe garantizar su participación libre para el ejercicio de su ciudadanía<sup>2</sup>. Antes del siglo XX, se concebía a la discapacidad como un problema médico que afectaba exclusivamente al individuo; por ello, su estudio era abordado desde el campo de la medicina y la psicología. Esta concepción generó una doble discriminación de las personas con discapacidad, al ser relegados de la sociedad y de la teoría sociológica (Oliver, 1998) pues no se presentaban estudios referentes a estas personas y a la problemática social que los rodeaba. A partir de la segunda mitad del siglo XX, surgió el “modelo social de la discapacidad” que presenta una nueva perspectiva al reconocer a las personas con discapacidad como sujetos de derecho considerando así las condiciones del entorno social y comunitario que rodean a estas personas (Palacios, 2008; Castillo Fernández y Gómez Tagle, 2016).

Por lo expuesto, la discapacidad es un objeto de estudio reciente en el campo de las ciencias sociales que ha desplazado a la medicina y la psicología como las únicas disciplinas involucradas en su estudio. Lay Arellano (2019) considera que existe un creciente interés por producir conocimiento sobre el tema a partir del desarrollo de una variedad de líneas de trabajo en el marco del denominado paradigma social de la discapacidad, que se focaliza en las barreras sociales que dificultan su interacción social.

Para disminuir estas barreras, la educación es una pieza clave que colabora para lograr la inclusión social de las personas. En este sentido, Vernor Muñoz (2007) en su Informe sobre el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad hace referencia a varios tratados internacionales que promueven la educación inclusiva para todas las personas, incluidas aquellas que tienen discapacidad y además sostiene que una de las problemáticas más graves es no tener datos precisos que permitan analizar la situación social de estas personas. Al respecto, Skliar (2008) considera que esto denota una falta ética en la valoración de la población

---

<sup>2</sup> Desde esta perspectiva, la educación basada en el enfoque de los derechos se sustenta en tres principios: a) acceso a una educación obligatoria y gratuita; b) el derecho a una educación de calidad; c) igualdad, inclusión y no discriminación.

con discapacidad al mostrar poco interés y desconocimiento de su situación, ubicación, necesidades y aspiraciones, que evidentemente no permiten garantizar sus derechos.

También desde esta nueva perspectiva basada en el enfoque social de la discapacidad, en el año 2011 se publica el *Informe mundial sobre la discapacidad*, con la finalidad de proporcionar datos destinados a mejorar las condiciones de vida mediante sugerencias, entre las que se incluye “crear una masa crítica de investigadores especializados en discapacidad, en tanto la investigación es esencial para aumentar la comprensión pública acerca de la problemática de la discapacidad, informar las políticas y programas sobre discapacidad y asignar recursos de manera eficiente” (OMS, 2011, p. 22). Después de una larga lucha para el reconocimiento de la discapacidad como un problema social que se genera por las barreras actitudinales que se imponen frente a quienes la padecen, este informe constituye uno de los documentos más relevantes para la formulación de políticas y programas que facilitaron la aplicación de los lineamientos previamente establecidos en la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

En cuanto a Ecuador, existe un interés académico reciente e incipiente por investigar acerca de la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo universitario. Esto fue evidenciado por Ocampo (2018), quien realizó una investigación bibliográfica sobre la producción de conocimiento sobre la discapacidad en una universidad del Ecuador durante los años 2010 al 2017. El resultado evidenció que, de un total de 9.483 trabajos de investigación publicados, solo el 1.36% corresponde a estudios en torno a la temática de discapacidad.

En este capítulo se realiza un relevamiento bibliográfico que da cuenta del conocimiento académico producido en investigaciones relacionadas con la educación universitaria y las personas con discapacidad entre los años 2010 y 2020 en Iberoamérica. Para este análisis, se han relevado publicaciones realizadas en Colombia, Chile, Argentina, México, Brasil, y España, por contar con producción científica referente a la temática. El relevamiento de los trabajos científicos se realizó principalmente en la base de datos Web of Science y mediante la búsqueda en Google académico, utilizando los siguientes términos clave: educación superior, universidad, discapacidad y acceso. En línea con el criterio de relevancia desarrollado por Maxwell (2006) para la selección de la producción científica, para desarrollar esta sección escogimos artículos académicos referentes a la educación superior y discapacidad con especial énfasis en los procesos de admisión a las universidades. El análisis permitió identificar cuatro temáticas generales en las que se centran los estudios relevados; en primer plano en el contexto internacional se analizan estudios sobre normativas y políticas que permiten comprender cómo se aplican y sus resultados. En segundo lugar, se examinan

investigaciones que tratan sobre las barreras que obstaculizan la interacción social desde el modelo social de discapacidad a fin de entender el avance alcanzado en cuanto a la inclusión social de las personas con discapacidad. En tercera instancia, se analizan estudios sobre las opiniones, creencias y valores de la sociedad hacia las personas con discapacidad para relevar el respeto por sus derechos de estas personas. Luego, se revisan estudios sobre el acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad en la región para tener una perspectiva general sobre su inclusión educativa. Finalmente, en el contexto ecuatoriano, se incluye el análisis de trabajos respecto al proceso de admisión en general, que sirve como punto de referencia para comprender la complejidad que representa acceder a la educación universitaria para toda la población y, más aún, para quienes tienen alguna condición de discapacidad. Este relevamiento es importante porque se observa que existen pocas investigaciones específicamente relacionadas con el proceso de admisión de las personas con discapacidad al sistema universitario nacional. En función de esta área de vacancia temática, esta tesis pretende realizar un aporte a la cuestión de la discapacidad y la educación superior desde una perspectiva de las ciencias sociales, focalizando en las desigualdades que afrontan los estudiantes con discapacidad en su proceso de admisión a la universidad.

## **1. Discapacidad y universidad**

En los últimos años se ha evidenciado una lucha por erradicar la exclusión y aumentar la visibilidad de las personas con discapacidad en todos los aspectos sociales, especialmente el educativo. En la primera sección se analiza la efectividad que han tenido las distintas agendas políticas nacionales y las normativas referentes a la inclusión educativa de la población con discapacidad a nivel universitario. Como segundo punto se examinan los aspectos que los estudiantes con discapacidad consideran como obstáculos o facilitadores para su inclusión. En la tercera sección se abordan estudios que tratan sobre las diferentes perspectivas sociales y pedagógicas que surgen frente a la discapacidad a nivel universitario.

### **1.1. Estudios sobre normativas y políticas: avances con bajo grado de eficacia**

La lucha por la defensa de los derechos de las personas con discapacidad tiene una larga trayectoria. En el ámbito internacional se han producido varios documentos legales que han sido replicados en los distintos países; sin embargo, contar con una normativa legal no garantiza su aplicación. En este sentido se han encontrado algunas investigaciones que analizan este fenómeno social de la falta de aplicación de las normativas.

En primer lugar, es necesario destacar, por su alcance regional, el estudio que realiza Fajardo (2017) en base a un relevamiento bibliográfico de artículos científicos, tesis de grado e informes. La autora sostiene que varios países de Latinoamérica han creado leyes en favor de los derechos de las personas con discapacidad<sup>3</sup>. A partir de esta base legal, analiza normativas sancionadas y políticas públicas implementadas en el marco de educación inclusiva para la educación superior en algunos países de Latinoamérica como México, Ecuador, Brasil, Colombia, Chile y Argentina. Por ejemplo, en el estudio se destaca que en México se promulgó una Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en 2011, que estableció el derecho de las personas con discapacidad a vivir en una sociedad inclusiva en igualdad y equiparación de oportunidades. Además, esta autora identifica la existencia de dos tipos de políticas compensatorias o de acción afirmativa: por un lado, las relacionadas con el otorgamiento de becas de ayuda económica en base al rendimiento y a las necesidades económicas de los estudiantes, que son aplicadas en Chile o Argentina y, por otro lado, políticas centradas en la atención a la diversidad, que son comunes en Brasil, Colombia y México. En otros países como Perú y Ecuador también se aplican políticas compensatorias o de acción afirmativa, pero las poblaciones vulnerables de allí tienen acceso limitado a las instituciones de educación superior.

También identificamos otros dos estudios relevantes dentro de la producción académica sobre la aplicación de normativas legales a favor de la discapacidad en sistemas de educación superior. En Colombia, se encontraron trabajos centrados en la preocupación por conocer las razones de la inefectiva aplicación de las normativas y las políticas de educación inclusiva. Por ejemplo, Andrade et al. (2015) realizaron un estudio cualitativo descriptivo para identificar el principio de no discriminación de las personas con discapacidades a partir de verificar la incorporación de la normativa internacional en las políticas institucionales que aseguran el acceso y permanencia en el sistema universitario de Colombia. A partir de la revisión de literatura especializada de resúmenes de investigaciones y el análisis jurisprudencial se relevaron temáticas como: el desarrollo del principio de no discriminación, la evolución del concepto de la discapacidad bajo el modelo social, la revisión de la legislación para la creación de espacios de igualdad para todos y su impacto en la educación universitaria; y el planteamiento de soluciones para la problemática de la educación universitaria excluyente y discriminatoria de las personas con discapacidad. La investigación evidenció la existencia de

---

<sup>3</sup> Marco Normativo Nacional de América Latina y el Caribe en materia de discapacidad <https://biblioguias.cepal.org/c.php?g=159510&p=1044546>

legislación concerniente a la defensa de los derechos de estas personas en el contexto colombiano, aunque se evalúa que su aplicación es poco efectiva debido a la falta de campañas de sensibilización para la inclusión de estudiantes con discapacidad, ausencia de temáticas relacionadas a la atención de personas con discapacidad en los programas de formación docente, baja asignación presupuestaria para fomentar la inclusión, y ausencia de redes universitarias para el intercambio de experiencias con respecto a la inclusión educativa así como de políticas que promuevan el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior.

En otro estudio colombiano, Carvajal Osorio (2015), describe las experiencias en cuanto al proceso de creación de políticas de discapacidad e inclusión universitaria mediante el análisis de varias fuentes documentales. El estudio evidenció que el proceso se caracteriza por tres aspectos: tener un carácter participativo y de corresponsabilidad, tener un sentido formativo y basarse en un trabajo en red. Aun así, se revela que las políticas no son suficientes para cambiar la realidad de las personas con discapacidad porque no se desarrollan acciones que permitan la resignificación de la discapacidad y tampoco cuentan con el aporte que estas personas pueden dar a la sociedad desde una visión social. Para ello, se requiere evitar que el entorno universitario genere condiciones discapacitantes (sociales, físicas, académicas, comunicativas, arquitectónicas) y, fundamentalmente, es necesario el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de deberes y derechos, capaces de participar activa y reflexivamente en la construcción de entornos sociales que favorezcan la diversidad.

En este sentido, las investigaciones analizadas revelan que a pesar de existir normativa legal suficiente para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, ésta no se aplica de manera efectiva.

## **1.2 Estudios sobre las barreras y facilitadores para la inclusión educativa a nivel universitario**

Varios estudios demuestran que, a pesar de la expansión del modelo social de discapacidad, en la actualidad predominan barreras sociales que impiden que estas personas accedan a derechos fundamentales como la educación.

En México, Pérez-Castro (2019), mediante el método de estudio de caso, indaga sobre las barreras que los estudiantes con discapacidad encuentran en la educación superior a través de un análisis documental y estadístico, además de la realización de entrevistas en profundidad a estudiantes de la Universidad Autónoma de México y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. La autora identificó que estos estudiantes manifiestan que las principales barreras que



encuentran se relacionan con aspectos estructurales, pedagógicos, ambientales y actitudinales. En lo estructural se encontraron aspectos como la realización de trámites institucionales, en lo pedagógico inconvenientes que los docentes encuentran para ajustar contenidos y actividades de enseñanza; en lo ambiental se verificó la accesibilidad de las instalaciones institucionales, así como los recursos bibliográficos para los estudiantes con discapacidad; y finalmente en lo actitudinal se encontró poca sensibilización de los profesores, el personal administrativo y los compañeros de clase. Las conclusiones de este estudio sugieren la necesidad de implementar políticas y prácticas institucionales para mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes con discapacidades.

Por su parte, el trabajo de Cíntora Oseguera et al. (2019) buscó visibilizar y recuperar las voces de los estudiantes con discapacidad, así como formar tutores para la atención a esta población. Las autoras partieron de la investigación-acción mediante la aplicación de tres fases: en la primera fase se identificó a estudiantes con discapacidad, luego se trabajó en la formación de tutores y finalmente se realizaron historias de vida con estudiantes con discapacidad. Para la identificación de los aspirantes con discapacidad que intentaban ingresar a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se trabajó con la ayuda del departamento encargado del proceso a través de la revisión de fichas estudiantiles. En la segunda fase se desarrollaron talleres sobre educación inclusiva dirigidos a 59 docentes tutores de la universidad, que fueron la base para identificar y analizar las dificultades de los estudiantes con discapacidades para su inclusión universitaria. De los aportes dados por los docentes en los talleres, se evidenció la necesidad de implementar procesos de gestión que faciliten la eliminación de seis tipos de barreras: barreras arquitectónicas, barreras en los procesos de selección para el ingreso a la educación superior, barreras para la comunicación, barreras metodológico-didácticas, barreras actitudinales y barreras en la tutoría. En cuanto a las barreras en los procesos de selección, de gran interés para esta tesis por su vínculo con el tema de esta investigación, se encontró que los estudiantes con discapacidades presentan desventajas debido a que generalmente arrastran problemas de aprendizaje de etapas anteriores de su formación, que se suman a los obstáculos de tipo burocrático desde el inicio del proceso para su admisión. En la última fase se usaron las historias de vida de los estudiantes con discapacidad para identificar tres tipos de mecanismos que facilitan su inclusión universitaria: facilitadores personales, familiares y escolares. Los facilitadores personales se refieren a las características propias de los estudiantes con discapacidad que favorecen su inclusión, como el esfuerzo, la dedicación, el emprendimiento, la autonomía y la independencia. Asimismo, los facilitadores familiares son el apoyo de su familia nuclear y extendida. Finalmente, los facilitadores escolares incluyen a los docentes que

brindan su apoyo y disposición para guiarlos en su proceso de aprendizaje mediante su accesibilidad y flexibilidad y el uso de metodologías y procesos de evaluación acordes a sus necesidades.

En otra publicación mexicana Márquez Ramírez (2015) investigó, desde un enfoque centrado en aspectos académicos, las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidad visual con la finalidad de conocer los retos a los que se enfrentan en su desempeño académico universitario. Los resultados evidenciaron que los mayores retos se relacionan con la falta de instrumentos de aprendizaje y la insuficiente capacitación docente en estrategias para trabajar con estudiantes que presentan diversidad funcional visual. Por ello, los estudiantes consideran que requieren hacer un doble esfuerzo para graduarse.

Respecto a las barreras que experimentan los estudiantes con discapacidad, también en España se identificaron dos investigaciones con método biográfico-narrativo en donde los estudiantes expresan sus vivencias con respecto a factores que dificultan y facilitan su inclusión en el sistema educativo universitario público. Desde este enfoque metodológico, Cotán (2017) mediante el uso de entrevistas biográficas analizó las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad reciben en la Universidad de Sevilla. El estudio concluyó que las principales barreras que estos estudiantes han encontrado se relacionan con la poca difusión de la normativa legal que protege sus derechos. Otras barreras identificadas fueron la escasa aplicación de adaptaciones curriculares e insuficiente información sobre ayudas, becas, ofertas de trabajo y cursos de formación. También los participantes mencionaron que existe desorientación y desorganización en el proceso de acceso a la universidad, falta de capacitación docente para tratar a los estudiantes con discapacidades, falta de información por parte de la universidad a los profesores sobre el tipo de discapacidad de sus estudiantes -a fin de que puedan planificar y estructurar las adaptaciones curriculares necesarias-, y la inexistencia de un organismo dentro de la universidad para orientar a los estudiantes durante su primer año de estudios. Por otro lado, los estudiantes encontraron facilidades en el servicio de consejería, la adecuación de espacios y las adaptaciones arquitectónicas, y la empatía hacia ellos para solucionar problemas, especialmente en el servicio de biblioteca.

En línea con los aportes de Cotán (2017), otra investigación española desde el enfoque biográfico-narrativo propuso conocer las recomendaciones de los estudiantes con discapacidad de una universidad pública para lograr una educación inclusiva. Con el uso de autoinformes, entrevistas biográficas, fotografías y líneas de vida, Moriña y Carballo (2020) identificaron la necesidad de formación docente en inclusión y discapacidad mediante el uso de tecnologías, la promoción de prácticas inclusivas, la implementación de guías para inserción laboral, la mejora

en la actitud docente hacia la discapacidad, y la necesidad de mejorar la accesibilidad a los entornos universitarios. Este trabajo, que surge a partir de la voz de los estudiantes con discapacidad, tiene relevancia para esta investigación porque propone la necesidad de establecer políticas educativas encaminadas a lograr la inclusión educativa.

En el ámbito chileno, Monroy y Mayorga (2020) analizaron las narrativas con respecto a la inclusión-exclusión de estudiantes universitarios en situación de discapacidad. La investigación se realizó desde el método biográfico-narrativo, guiada teóricamente por tres criterios provenientes de los estudios culturales en discapacidad, con el objetivo de conocer el rol que ejerce la institución, la familia y los amigos. Con respecto al rol de la institución, los resultados demostraron falta de capacitación para la implementación de ajustes para el desarrollo de un proceso de admisión equitativo y la necesidad de promover capacitación en educación superior inclusiva, especialmente en aspectos referentes a ajustes curriculares que aporten a la permanencia de estudiantes con discapacidad. Las narrativas también demostraron que existe desconocimiento de la comunidad académica con y sin discapacidad sobre los derechos y alternativas de formación de las personas con discapacidad, lo cual conduce a que estas personas elijan una carrera profesional en función de su practicidad y no en base a sus capacidades o su vocación. Del mismo modo se requiere que la universidad promueva campañas que fomenten el respeto a la diversidad y a la diferencia mediante programas de sensibilización sobre este tema. En cuanto al aporte de la familia también se encontraron varios resultados, el primero señala que las familias promueven prácticas sociales enfocadas en la autonomía e inclusión de las personas con discapacidad. La familia también constituye la estructura social que satisface las necesidades educativas, afectivas, económicas y sociales de las personas con discapacidad; en este sentido son quienes impulsan el deseo de superación de dificultades y el desarrollo de la resiliencia. Con respecto al último punto sobre el rol de los amigos, las narrativas de los estudiantes universitarios con discapacidad resaltan que para su proceso de inclusión educativa es importante la amistad con otros estudiantes mediante la construcción de redes de solidaridad basadas en la aceptación, reconocimiento y cooperación en sus prácticas cotidianas.

También en Chile, Victoriano (2017) mediante un estudio de caso analiza la perspectiva de los estudiantes tutores que brindan apoyo a estudiantes con discapacidad en el marco del Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la Universidad Católica de Chile (PIANE-UC). La investigación buscó identificar y comprender los aspectos que facilitan o dificultan la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Se analizaron nueve entrevistas en las que los estudiantes tutores manifestaron que las prácticas

inclusivas o excluyentes de los docentes se ven influidas por la forma en la que conceptualizan la discapacidad, además consideraron que las políticas universitarias constituyen un factor que influye directamente en la inclusión o exclusión de estudiantes con discapacidad.

En otra investigación desde la perspectiva de las experiencias vividas por estudiantes universitarios chilenos que presentan discapacidad visual, Avendaño Bravo y Díaz Arias (2014) se propusieron comprender las experiencias en el proceso de inclusión educativa y analizar los factores que estos identifican como facilitadores u obstaculizadores en todo el proceso educativo desde el período preescolar hasta la universidad. La investigación cualitativa se basó en un diseño de estudio de casos con un enfoque biográfico-narrativo y la recolección de datos mediante entrevistas en profundidad. Los resultados obtenidos revelaron que los factores que facilitan el proceso de integración son los padres de familia y el centro de apoyo, mientras que los factores que lo obstaculizan son los profesores y pares en los centros educativos comunes en el nivel básico y medio. También se encontró que los aspectos facilitadores del proceso son recursos personales internos de carácter psicológico, como actuar con autonomía e independencia, y recursos relacionales como las actividades sociales. Esta investigación aporta al conocimiento de las experiencias estudiantiles de las personas con discapacidad en su proceso educativo; sin embargo, se centra en los niveles básico y medio y no en el nivel superior como interesa abordar en esta tesis.

Por su parte, Salinas et al. (2013) también desarrollaron un estudio que se centra en las experiencias de estudiantes chilenos con discapacidad, para conocer los aspectos que facilitan u obstaculizan su proceso de inclusión educativa. Desde una metodología cualitativa basada en un estudio descriptivo, exploratorio y relacional se entrevistó a catorce estudiantes de dos universidades. Los resultados muestran que en la etapa universitaria emergen aspectos personales, académicos, sociales e institucionales. En lo personal los estudiantes manifestaron haber utilizado varias estrategias para superar los obstáculos que se presentaban en sus carreras y desenvolverse de manera autónoma en sus universidades. En lo referente a los aspectos académicos los estudiantes manifestaron que encontraron dificultades con respecto al número excesivo de asignaturas, insuficientes recursos y materiales tecnológicos y dificultades para realizar las tareas sugeridas en clase. Sobre el aspecto social los estudiantes destacan el apoyo incondicional de su familia. Finalmente, en cuanto a su experiencia en la institución los estudiantes reconocen haber experimentado experiencias positivas y negativas con sus docentes. Lo positivo es la acogida y predisposición de sus profesores para apoyarlos. Sin embargo, lo negativo es que existe falta de capacitación docente para atenderlos, lo cual obstaculiza su inclusión educativa. Para facilitar el proceso de inclusión de estudiantes con

discapacidad en las instituciones de educación superior, estos autores dejaron planteada una propuesta de capacitación docente basada en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) que favorece la igualdad de oportunidades y brinda apoyos significativos para que todos los estudiantes puedan construir su conocimiento.

Finalmente, en Brasil se relevó una investigación centrada en los aspectos facilitadores a partir de las experiencias estudiantiles. Mazera et al. (2019) realizaron un estudio cualitativo para comprender la historia de vida de ocho estudiantes y su convivencia con la discapacidad motriz. A partir del análisis temático de datos de las historias de vida, organizaron los resultados en dos macro categorías: el apoyo de la familia y las relaciones extrafamiliares. Los resultados de la primera categoría revelaron que el apoyo de la familia es importante para hacer más llevadera la discapacidad y para ayudarlos a desarrollar las destrezas motoras, cognitivas, emocionales y sociales para insertarse en la sociedad. Respecto a las relaciones extrafamiliares se encontraron fortalezas y debilidades. En ciertos casos se encontró que los amigos o compañeros de clase de los estudiantes con cierta discapacidad motriz fueron un apoyo fundamental para ayudarlos a relacionarse en el contexto escolar y social. No obstante, también se encontró que los estudiantes con discapacidad fueron objeto de bullying y exclusión.

### **1.3. Estudios sobre perspectivas sociales y pedagógicas frente a la discapacidad en la universidad**

Se han identificado estudios que buscan conocer la manera en la que la sociedad concibe y valora a las personas con discapacidad. Algunos trabajos parten del análisis del lenguaje empleado para referirse a las personas con discapacidad. En este sentido, García (2019) analiza las opiniones de estudiantes de instituciones de educación superior con respecto a la discapacidad. Se aplicaron dos instrumentos, un cuestionario de 60 preguntas y la asociación de palabras (recolección de expresiones con referencia a las personas con discapacidad) a una muestra aleatoria de 519 estudiantes de 9 instituciones de educación superior en México. Se utilizó la palabra “minusválido” como término inductor para construir categorías basadas en la frecuencia de la repetición de las palabras. Para la construcción de la red semántica natural se solicitó a los participantes jerarquizar sus respuestas de mayor a menor siendo el número 1 el mayor y 3 el menor. A partir de la connotación y el peso semántico de las palabras usadas por los entrevistados, surgieron dos categorías generales: inclusión y exclusión. La categoría de inclusión agrupó tres subcategorías analíticas: los valores, los atributos y los derechos, mientras que la categoría de exclusión incluyó dos subcategorías: las particularidades y el estigma. Los resultados revelan aceptación de la discapacidad, aunque

prevalecen nociones que representan rasgos de discriminación y estigma que tiene un arraigo cultural. También se observa que la juventud actual tiene acceso a información a través de varios medios que promueven una cultura de la inclusión; sin embargo, todavía existe la tendencia de repetir patrones culturales negativos donde predomina la idea de la normalidad y descarta la de diversidad.

En Chile, Rubio Aguilar (2017) utilizó un estudio cualitativo para analizar el sentido de responsabilidad social frente a la discapacidad a través de tres discursos de académicos que participaron en un proyecto de educación inclusiva para la educación superior. Se buscaron evidencias sobre sistemas de creencias y valores que orientan las prácticas sociales y pedagógicas y que requieren ser deconstruidas, reforzadas o transformadas para brindar una educación superior inclusiva a las personas con discapacidad. Los resultados mostraron que no existe un completo sentido de responsabilidad social frente a la discapacidad porque predomina la idea de integración, con una práctica pedagógica basada en la buena voluntad, y no la idea de inclusión educativa, fundamentada en políticas de capacitación docente para implementar metodologías y estrategias de trabajo con este tipo de estudiantes.

También se incluyen en este grupo algunos estudios que relevan la satisfacción de los estudiantes universitarios con discapacidad. Al respecto, Villafañe et al. (2016) investigaron las condiciones de inclusión para los estudiantes con discapacidad en la universidad chilena con el objetivo de identificar y analizar la atención educativa que ofrece la universidad a estos estudiantes, determinar su satisfacción al respecto, y establecer la percepción acerca de su inclusión. El trabajo se desarrolló con un diseño cuantitativo, descriptivo y transversal y los datos se obtuvieron mediante la aplicación de una encuesta a 38 estudiantes con discapacidad. Los resultados evidenciaron que, si bien es cierto el acceso de personas con discapacidad al sistema de educación superior de Chile es limitado, su permanencia es significativa y su percepción sobre su inclusión es positiva. No obstante, también se concluyó que la universidad no ha establecido un sistema de gestión que permita el análisis de iniciativas encaminadas a ayudar a las personas con discapacidad.

En Argentina, el trabajo desarrollado por Rapanelli (2020) sobre las experiencias pedagógicas a nivel universitario de las personas con discapacidad en el contexto de las políticas públicas en los últimos 10 años, se propuso conocer las dinámicas internas de dos universidades del conurbano bonaerense y su relación con la distribución de bienes simbólicos, tomando en cuenta cuatro categorías: los procesos de identificación, la construcción de la ciudadanía universitaria, la vecinalización de las universidades y las experiencias en política estudiantil de los estudiantes con discapacidad. En este contexto, la autora se propuso

reflexionar sobre lo que las instituciones universitarias enuncian sobre sí mismas y las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidad. La investigación desde el enfoque cualitativo utiliza entrevistas semiestructuradas y registros de observación de dos grupos muestrales: expertos en el área de discapacidad y estudiantes con discapacidad. Desde el punto de vista de los entrevistados se observó que consideran necesario crear una “universidad nueva” donde no se presenten lógicas de exclusión y elitismo. Además, se observó que la distribución simbólica de bienes profundiza situaciones de desigualdad que posteriormente se institucionalizan en el ámbito universitario.

## **2. Estudios sobre el acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad**

Varios países de Iberoamérica mantienen sistemas de admisión a las universidades públicas en base a una selección de estudiantes por medio de exámenes de ingreso; mientras que otros países optan por la libre admisión. Sin embargo, según Brunner y Miranda (2016), por la alta desigualdad de los sistemas educativos de la mayoría de los países, ninguna de las dos opciones asegura mejores oportunidades de acceder a la educación universitaria. Las desigualdades educativas acentúan el carácter selectivo de las universidades, especialmente para los sectores y grupos postergados de la sociedad. La mayoría de los países cuenta con normas legales para facilitar el acceso a la educación superior de personas con discapacidad, que generalmente hacen referencia a promover un modelo inclusivo dentro del sistema de educación regular, aunque en pocos casos se concretan en políticas y mecanismos que garanticen el acceso (Brunner y Miranda, 2016).

Los mecanismos de ingreso constituyen en muchos casos barreras insuperables porque toman diseños homogeneizados que no consideran la desigualdad ni la diversidad de sus estudiantes. En países donde se implementan sistemas de ingreso restringido mediante examen, se han producido una serie de estudios que abordan diferentes dimensiones que incluyen a la discapacidad, pero no directamente la temática del acceso de estudiantes con discapacidad a las universidades, por ello en esta sección se los menciona de manera breve. Entre estos trabajos se puede mencionar a Molina Béjar (2010) que investiga la relación entre discapacidad, educación superior y política institucional; Martínez Mobilla (2011) que analiza el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la inclusión educativa en las instituciones de educación superior; Fernández Batanero (2012) que examina las competencias docentes que se requieren para favorecer la inclusión educativa a nivel universitario; Chan De Avila et al. (2013) que realizan un diagnóstico de las políticas y programas de inclusión en instituciones de Educación superior de América Latina; y Cavalcante et al. (2015) que analizan

la formación de docentes para la educación inclusiva en tres universidades de Brasil. Además, se han relevado específicamente estudios que se centran en analizar el acceso de los estudiantes con discapacidad en Colombia y Chile, que se detallan a continuación.

En Colombia, Velandia et al. (2018) desarrollaron una investigación con el objetivo de visibilizar las dificultades socioeconómicas que tienen las personas con discapacidades para acceder al sistema educativo superior en Cali y sensibilizar a la sociedad sobre la necesidad de promover la inclusión de la población con discapacidad. Para ello, los autores investigaron las políticas de educación inclusiva para esta población y trabajos que abordaban causas como pobreza real, autopercepción y falta de inclusión. Además, analizaron las variables socioeconómicas de la Encuesta de Empleo y Calidad de Vida del 2013 para establecer las brechas entre estas personas y el resto de la población. El estudio determinó la incidencia de ciertas características de la población y sus condiciones de vida sobre la probabilidad de acceder a la educación superior y se concluyó que el hecho de ser mujer, tener bajas condiciones de vida en el hogar, o percibirse pobre; además de presentar una discapacidad, reduce las posibilidades de acceder a la educación superior. En paralelo, estos investigadores identificaron los principales problemas para la inclusión de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior de Cali mediante un análisis experimental con el uso de herramientas cualitativas. Los resultados evidenciaron que los programas educativos con enfoque inclusivo resultan poco inclusivos dado que no existen herramientas de audio que permitan el acceso a la página web de la institución, no se cuenta con recursos especiales para la población con discapacidad en la biblioteca y se observa insuficiente socialización de protocolos para su asistencia.

Por su parte, Padilla-Muñoz et al. (2012) examinaron los resultados que las personas con discapacidad alcanzaron en la prueba SABER 11, que es un examen nacional que evalúa las competencias adquiridas por los estudiantes después de terminar la educación media y que es considerado como criterio para el acceso en la mayoría de instituciones de educación superior colombiana<sup>4</sup>. Los resultados muestran que existe un bajo porcentaje de personas con discapacidad que se presentan a la prueba. Según los autores, las causas podrían ser: no haberse preparado para el examen; no ver la utilidad a futuro para su ingreso a la universidad; dificultades de acceso a la prueba; alto índice de deserción escolar y exclusión; o porque la prueba identifica únicamente a las personas que tienen discapacidad física y sensorial, pero no

---

<sup>4</sup> Acceso a las universidades en Colombia <https://www.nosequeestudiar.net/orientacion/por-pais/como-es-el-acceso-a-las-universidades-en-colombia/>, <https://www.elespectador.com/educacion/estas-son-las-universidades-que-no-piden-las-pruebas-saber-11-para-ingresar/>



considera aquellas con problemas de discapacidad cognitiva y mental. En cuanto a los resultados obtenidos en la prueba de quienes la han rendido, se observa que los estudiantes con discapacidad visual alcanzan mejores puntajes con respecto a los estudiantes con otros tipos de discapacidad. Finalmente, los autores concluyen que es necesario realizar un análisis longitudinal de estos datos para tener resultados que permitan evaluar de mejor manera la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

En otro estudio más reciente sobre la prueba SABER 11, Celemín-Mora y Flórez-Romero (2016) investigaron los factores que inciden en los resultados de estudiantes sordos de tres colegios de Bogotá. Para ello usaron un enfoque mixto que incluyó dos fases: en la primera se desarrolló una revisión de bases de datos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación sobre el desempeño de estudiantes sordos en la prueba Saber 11 de los años 2000 y 2011 y en la segunda fase se aplicaron seis grupos focales de discusión con la participación de 54 participantes entre los que se incluyeron a estudiantes, egresados y docentes sordos. Estos grupos focales permitieron conocer las percepciones y reflexiones de las personas con discapacidad auditiva sobre: política educativa actual, sistema educativo, enfoques para la enseñanza y evaluación de las personas sordas a través de la prueba Saber 11 y sus implicaciones en los procesos de formación. Los estudiantes sordos perciben que su bajo rendimiento en la prueba Saber 11 se debe a que ésta incluye la evaluación en inglés, que para la comunidad sorda constituye un tercer código lingüístico. Por ello, algunos estudiantes consideran la necesidad de la creación de políticas de acción afirmativa que consideren la diferencia de la comunidad sorda a partir de su cultura y lengua. Los estudiantes también perciben que la prueba Saber 11 es excluyente porque es una herramienta creada para personas oyentes que no se ajusta al desarrollo de la persona sorda y por lo tanto no da cabida a la diversidad. Para los estudiantes sordos, la universidad es un lugar excluyente al no contar con intérpretes que los ayuden a insertarse en el contexto educativo. Con respecto al proceso de presentación de la prueba Saber 11, los estudiantes con discapacidad auditiva consideran que existen falencias en la formación de los intérpretes, que en ocasiones cometen errores al interpretar las pruebas o leen rápidamente las preguntas y solicitan que se respondan sin tomar el tiempo suficiente para procesar las respuestas. No obstante, los resultados indican que existe una diferencia poco significativa en el resultado de los estudiantes con discapacidad auditiva que se presentaron a la prueba Saber 11 con el acompañamiento de un intérprete frente a quienes se presentaron solos. En cuanto a la política educativa, los estudiantes con discapacidad auditiva consideran que para conseguir calidad educativa se requiere la responsabilidad no solo

de los docentes, sino también de la comunidad, directivos y estudiantes para articular acciones de mejora a partir de las prácticas, las políticas y la cultura.

En Chile también se registran investigaciones referentes al acceso a la educación universitaria de las personas con discapacidad. En este sentido, Rodríguez y Valenzuela (2019) investigaron las barreras para el acceso a las universidades y para los programas de apoyo. La investigación se basó en el análisis documental sobre datos de acceso y revisión de políticas para la permanencia de estudiantes con discapacidad. Estos datos se contrastaron con ocho entrevistas estructuradas dirigidas a estudiantes universitarios chilenos. Los resultados de la investigación revelan que las principales barreras que se encuentran son la falta de criterios comunes para el proceso de admisión a las universidades y los distintos trámites para postular. Esto se produce porque en Chile no existe un mecanismo estandarizado para el proceso de admisión de estudiantes al sistema educativo universitario en general, si bien se asignan cupos o vacantes, las formas de ingreso quedan a criterio de cada institución. Al respecto, se han identificado tres posibles formas de ingreso para los estudiantes con discapacidad: a) mediante la prueba de selección universitaria (PSU) previa solicitud de adaptación de la misma según el tipo de discapacidad, pero solo está adaptada a las necesidades de las personas con baja visión, b) mediante la PSU, sin ningún tipo de adaptación, en las mismas condiciones que los demás estudiantes, c) mediante un sistema de admisión especial, aunque este mecanismo no es ofertado por todas las universidades. Como conclusión, se sugiere que el Estado chileno establezca un único sistema de ingreso especial para personas con discapacidad con cuotas de admisión por universidad.

También Tenorio Eitel y Ramírez Burgos (2016) indagaron el ingreso de estudiantes universitarios chilenos con discapacidad sensorial auditiva y visual. Desde un enfoque cualitativo interpretativo en base a un estudio colectivo de casos, aplicaron procedimientos mixtos para la recolección de información, con entrevistas semiestructuradas a cinco padres y cinco académicos, y a once estudiantes con discapacidad de universidades públicas y privadas. Los resultados indican que los estudiantes con discapacidad no tienen igualdad de acceso a los beneficios brindados por el Estado porque no logran pasar la PSU y, por lo tanto, la mayoría debe financiarse el pago de universidades privadas. También se encontró que no existe reglamentación clara para brindar financiamiento, regular el ingreso y establecer mecanismos para apoyar a los estudiantes con discapacidades.

Los trabajos relevados permiten comprender que las desigualdades sociales y educativas influyen en el ingreso a la educación universitaria de las personas con discapacidad

en vista de que la mayoría de naciones ha impuesto sistemas de ingreso basados en exámenes estandarizados que no contemplan adaptaciones para las personas con discapacidad.

### **3. Estudios sobre el acceso a la educación universitaria en Ecuador**

En este apartado se analizan las investigaciones más relevantes en función del conocimiento que aportan al tema de este trabajo, referente al sistema de acceso a la educación universitaria ecuatoriana. En primera instancia se parte del análisis cronológico de investigaciones que cuestionan la lógica meritocrática que se aplicó a la población en general, con la finalidad de tener una visión amplia del problema, y luego, en un segundo apartado se examinan los escasos trabajos relevados que se han centrado en la admisión de personas con discapacidad.

#### **3.1. Estudios sobre admisión a la educación superior de población universitaria general: cuestionamiento a la lógica meritocrática**

En principio, cabe resaltar que el proceso de admisión a las universidades ecuatorianas fue historizado por Moreno Yáñez (2015) en su tesis de maestría desde el enfoque de la ideología del mérito y su relación con la reproducción de las desigualdades. La autora realizó un estudio organizado por décadas de los procesos de admisión implementados en las universidades desde el año 1969, cuando se declaró el libre acceso a la educación superior en el Ecuador, hasta el año 2010 que se creó el Sistema Nacional de Nivelación y Admisiones (SNNA). La recolección de información implicó una revisión bibliográfica sobre las principales discusiones sobre los sistemas de admisión de las universidades en América Latina y Ecuador. Los datos cuantitativos se obtuvieron de encuestas oficiales, censos nacionales y datos sobre pruebas estandarizadas que se aplican en el bachillerato. Con referencia a la información cualitativa, la autora se basó en las voces de estudiantes y docentes que dan testimonio de las dinámicas de ingreso a la universidad en diferentes carreras universitarias en cada periodo como: administración, medicina, ciencias sociales, entre otras, con la intención de evidenciar la heterogeneidad en los sistemas de ingreso. Para tener una visión de lo que sucedía en el proceso de admisión a las universidades públicas, además revisó publicaciones en redes sociales de estudiantes que expresaban sus percepciones y posiciones sobre el sistema de ingreso, así como también analizó discursos de padres de familia, estudiantes y de autoridades en medios impresos. Concluyó que a partir de 1969 el Ecuador ha intentado democratizar el ingreso a las universidades, pero el bajo presupuesto ha llevado al Estado a crear mecanismos, como las pruebas de admisión, para limitar el número de estudiantes. Es

decir que la gratuidad de la educación universitaria implementada en el año 2008 no ha logrado disminuir las desigualdades sociales, pues el examen de admisión es una de las principales barreras que restringen el ingreso de muchos estudiantes.

En la misma línea del cuestionamiento a la relación entre examen e igualdad de oportunidades, Zambrano-Ramírez (2016) planteó el debate sobre la legitimidad del Examen Nacional de Educación Superior (ENES), que según se explica en la Guía para el Acceso a la Educación Superior<sup>5</sup>, es un instrumento que mide aptitudes y no conocimientos. Sin embargo, en consideración de la evidencia científica que actualmente existe con referencia a la inteligencia humana y la adquisición de conocimientos, se ha demostrado que algunos componentes del ENES son un derivado del test de Binet y Simón de 1916 y, por lo tanto, miden conocimientos. Prueba de ello fueron los resultados del ENES de marzo 2014, donde se observó que los estudiantes con mejores puntajes fueron aquellos con más conocimientos que, en su mayoría, pertenecían a instituciones educativas privadas donde recibieron entrenamiento para rendir este examen. En otras palabras, los estudiantes con un mejor nivel socioeconómico tuvieron más oportunidades de acceder a la educación superior al estar mejor entrenados en los conocimientos que se evaluaron en el examen. El autor concluye que el ENES mide fundamentalmente conocimientos, por lo tanto, la gratuidad de la educación superior está fundamentada en un supuesto falso, pues muchos estudiantes han sido excluidos por no contar con los recursos para entrenarse para el examen en vista de que los conocimientos adquiridos en el bachillerato no corresponden a lo evaluado en ese examen.

Otros investigadores también han analizado los resultados del ENES en relación con los grupos socioeconómicos que logran rendir exitosamente. Torres (2015), investigadora y asesora internacional en educación, analiza el perfil socio-económico y las trayectorias educativas de cuatro estudiantes que ingresaron al Grupo de Alto Rendimiento (GAR) al obtener puntaje perfecto (1000/1000). Sus resultados muestran que la inteligencia no es un factor determinante para pasar este examen puesto que los aspectos que influyen son la preparación, la perseverancia, las expectativas de los mismos estudiantes y los apoyos afectivos. Tres de los cuatro estudiantes tuvieron la posibilidad de financiarse cursos de preparación para el examen en institutos privados, lo cual evidencia que el SNNA y el ENES reproducen las élites y profundizan el *efecto Mateo* (Chiroleu, 2008) pues los que tienen mayores posibilidades de mantener o superar su estatus social son los estudiantes que

---

<sup>5</sup> Guía para el Acceso a la Educación Superior <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/02/InstructivoSNNA.pdf>

pertenecen a clases sociales acomodadas, que cuentan con los recursos económicos para prepararse para el examen y asegurar un cupo para una carrera universitaria. Por otro lado, quienes no logran acceder a la universidad tienen menos posibilidades de movilidad social ascendente. Precisamente, los resultados del GAR y en general del sistema nacional de admisión a la educación superior han sido fuertemente cuestionados por más de 150 docentes de distintas universidades del país que firmaron un manifiesto<sup>6</sup> que contradice lo expuesto por René Ramírez, ex-Secretario de la SENESCYT, quien sostenía que el GAR era “una élite meritocrática y académica que propone superar la brecha socio económica”<sup>7</sup>.

Por su parte, Vásquez (2017) realizó una investigación con el objetivo de analizar si es posible establecer al ENES como un instrumento para garantizar la calidad en la educación superior y, a la vez, lograr la equidad educativa mediante la democratización del acceso a la educación. El estudio se realizó desde las teorías híbridas para el análisis de las políticas públicas que conjugan las perspectivas “top-down” y “bottom-up”. Las primeras se refieren a la parte administrativa y a los procesos a ejecutarse para la aplicación de los objetivos de una política pública, mientras que las segundas se centran en el análisis de los factores que impiden el logro de los objetivos y establecer la falla de implementación que repercute negativamente en la población objetivo de la política. Para este fin, la autora analizó datos estadísticos del acceso a la educación superior y aspectos controversiales que emergieron a partir de la implementación del ENES como mecanismo de selección. Así, sostiene que la selección del ENES como instrumento para el acceso a la educación universitaria ecuatoriana constituye un error en la implementación de la política para democratizar el acceso a la educación superior, porque está asociado con la eficiencia y se enfoca en la evaluación de “aptitudes” que se asumen como neutras, sin considerar el contexto social y económico de los estudiantes. Varios estudios muestran que la implementación del ENES no permitió que se cumpla el objetivo de democratizar el acceso a la educación superior bajo el principio de la igualdad de oportunidades; más bien impulsó una disminución en la matrícula universitaria que contribuyó a la reproducción de desigualdades sociales. Esto se produjo porque el SNNA fue creado bajo el principio de la meritocracia enmarcado en la búsqueda de mayor calidad, y no de equidad. La autora señala que una de las razones para este fallo se habría producido al existir injerencia gubernamental en las redes de formulación e implementación de la política, por lo que

---

<sup>6</sup> Manifiesto: una mirada crítica al sistema de admisión a las universidades públicas del Ecuador <https://rebellion.org/manifiesto-una-mirada-critica-al-sistema-de-admision-a-las-universidades-publicas-del-ecuador/>

<sup>7</sup> Grupo de Alto Rendimiento (GAR) recibirá Nivelación Especial en francés <https://www.educacionsuperior.gob.ec/grupo-de-alto-rendimiento-gar-recibira-nivelacion-especial-en-frances/>

recomienda que se incluya la participación activa de los actores involucrados en el proceso de creación de la política de educación superior.

Corroborando lo manifestado en las investigaciones previas, Luna Tamayo (2017) en su investigación sobre las políticas para el acceso a la universidad concluye que la implementación del SNNA y el ENES como mecanismo de admisión incrementó la exclusión de los estudiantes de nivel económico bajo. El autor señala que con la aplicación del ENES el porcentaje de asistencia a la universidad retrocedió a los niveles existentes en años previos. Si en el 2003 el porcentaje de matrícula bruta fue del 30,6%, se registra un incremento de más de 10 puntos al alcanzar en el año 2011 el 43,7% de matriculados. En oposición a ello, a partir del 2012 se registra un descenso al pasar del 40,9% al 30,5% en el 2014, igualando la tasa del año 2003. En conclusión, los estudiantes han encontrado mayores dificultades para acceder al sistema de educación universitaria a partir de la implementación de los dispositivos mencionados.

Finalmente, la investigación de Espinoza et al. (2019) desde un enfoque comparativo examina los avances con respecto al acceso y financiamiento de la educación superior en Chile y Ecuador. El estudio desde las teorías críticas, centrado en el contexto histórico, social, económico y político en el que se diseñan, implementan, evalúan y analizan las políticas; empleó una metodología de investigación comparada. La recolección de datos incluyó el análisis de documentación normativa, informes técnicos, literatura especializada y bases de datos de ministerios y agencias nacionales e internacionales. Adicionalmente, se emplearon estadísticas descriptivas sobre el acceso y alcance del sistema y el régimen de financiamiento. Los resultados obtenidos indican que en los dos países la educación superior no favorece la igualdad de oportunidades, más bien beneficia a los sectores socioeconómicos altos, dado que en 2014 el 69% y el 63% de estudiantes del quintil más rico en Chile y Ecuador, respectivamente, estaban matriculados en educación superior. En conclusión, ambos países tienen el reto de asignar mayor presupuesto estatal para la educación superior e incrementar el acceso a la educación superior para grupos minoritarios mediante la incorporación de mecanismos de admisión diferenciados, que consideren las características socioeconómicas y educativas de los estudiantes para garantizar su permanencia y egreso.

### **3.2 Estudios que refieren a la inclusión de población con discapacidad en la educación superior**

Cómo se indicó al inicio de este capítulo, la producción científica en Ecuador referente al proceso de admisión al sistema universitario de las personas con discapacidad es muy escasa.

Por ello, en esta sección se consideran las tres publicaciones que hacen referencia a las personas con discapacidad y su inclusión en el sistema educativo universitario aun cuando los estudios no se centran estrictamente en su proceso de admisión.

Uno de estos estudios es el de Haro-Jácome et al. (2020), que examinan la situación de los estudiantes que se capacitaron para rendir el examen Ser Bachiller a través del curso de nivelación general, ejecutado por la SENESCYT en convenio con la Universidad Central del Ecuador, durante el segundo proceso del año 2019. El objetivo de la investigación fue analizar la incidencia de los factores de inclusión y territorialidad en la participación y aprobación del mencionado curso. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo no experimental desde la perspectiva transversal de alcance exploratorio-descriptivo. La recolección de datos se obtuvo a partir de la encuesta en línea aplicada a una muestra casual no probabilística conformada por 4.073 de un total de 7.665 inscritos inicialmente. Los resultados se reportaron por género, etnia, discapacidad y por territorialidad -provincial, cantonal e institucional-. Se registra que, de la totalidad de bachilleres que participaron en el curso, menos del 1% fueron estudiantes con discapacidades. Una de las razones para este bajo porcentaje podría ser que el curso no fue diseñado para facilitar la participación de personas con discapacidades. En este sentido, se observa que las personas con discapacidad encontraron dificultades para su proceso de admisión a las universidades ecuatorianas en todo sentido, dado que no estuvo estructurado en base a sus necesidades. Si bien, como señala la Guía para el Acceso a la Educación Superior, los estudiantes con discapacidades contaban con aulas y protocolos de acompañamiento, se dejaron fuera aspectos muy importantes como el diseño de materiales en formatos apropiados a las distintas discapacidades sensoriales y la estructura de un examen adecuado para postulantes con discapacidad sensorial. Las medidas que se establecieron para las personas con discapacidad fueron relativamente insuficientes ya que se limitaron a aspectos poco esenciales como el incremento del tiempo para rendir el examen y el acompañamiento de una persona que brinde apoyo requerido a las personas con discapacidad visual. Los autores concluyen que los principios meritocráticos de equidad e igualdad de oportunidades que rigen al sistema de admisión a las universidades públicas del Ecuador se oponen al principio de inclusión, puesto que se utiliza un mismo instrumento de evaluación para todos los participantes sin considerar sus diferencias individuales en aspectos socioeconómicos, territoriales y físicos o de salud.

En otro estudio, Ocampo (2018) investigó la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Entre otros objetivos, buscó analizar las características de la población estudiantil con discapacidad en los años 2013 al 2017, en base a un estudio estadístico de matrículas. Se tomaron los datos del Departamento de Bienestar

Estudiantil en lo referente a listados de estudiantes que se identificaron como personas con discapacidad y reportes de estudiantes de pregrado becados por discapacidad. Se observa que entre los años 2013 y 2017 se matricularon 192 personas con discapacidad; de ellas el 37.5% presenta discapacidad física, el 18.2% discapacidad visual, el 16.6% discapacidad auditiva, el 4.6% discapacidad psicosocial, y el 1% discapacidad lingüística. Del total de estudiantes con discapacidades, el 85% que corresponde a 165 personas ha recibido ayuda financiera en al menos una ocasión. Se observa que la tasa de crecimiento anual de estudiantes matriculados con discapacidad desde el año 2013 hasta el 2017 se ha incrementado pero aún no llega al 1% de la población total, por lo que los investigadores exhortan a las autoridades universitarias, docentes e instituciones a crear campañas de inclusión educativa que permita construir una sociedad con igualdad de oportunidades para todos.

En la misma línea de la inclusión educativa a nivel universitario, Espinosa et al. (2012) realizaron una investigación sobre la admisión y permanencia de estudiantes con discapacidades en 11 universidades de la provincia del Guayas. La metodología empleada fue descriptiva mediante la aplicación de entrevistas estructuradas a directivos, docentes del departamento de bienestar universitario y estudiantes con discapacidades. Se indagaron aspectos referentes a adaptaciones curriculares dirigidas a estudiantes con discapacidad, tecnología y materiales didácticos implementados para facilitar el acceso a la información, estrategias empleadas por la institución para promover el respeto a la diversidad y las mejoras en la infraestructura para garantizar el acceso a los espacios físicos. Los resultados de la investigación revelaron que nueve de las universidades no evidenciaron la implementación de programas o sistemas que faciliten la inserción de personas con discapacidad, adaptaciones curriculares, implementación de tecnologías y eliminación de barreras físicas. Las conclusiones de esta investigación señalan que estos problemas pueden ser superados mediante la capacitación docente sobre discapacidad, para lo cual los autores diseñaron un Programa de Carrera Docente dirigido a profesores y estudiantes de tercer nivel, en tanto futuros docentes. Esta capacitación se basa en un modelo para la gestión del acceso y la retención de estudiantes con discapacidad que incluye la organización, planificación, control y evaluación del proceso.

En términos generales, las investigaciones realizadas sobre el sistema de acceso a la educación universitaria del Ecuador, evidencian que las últimas modificaciones a la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010 y la posterior implementación de nuevos mecanismos para el acceso al sistema universitario a través del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), no lograron ampliar la cobertura a la educación universitaria en base a la



equidad. Al contrario, estos mecanismos reprodujeron las brechas de desigualdad para el ingreso de los estudiantes al sistema educativo universitario.

### **Consideraciones finales**

En este capítulo se mostró un estado de la cuestión sobre la producción del conocimiento académico sobre la educación universitaria y las personas con discapacidad entre los años 2010 y 2020 en Iberoamérica. Se relevaron estudios internacionales centrados en normativas y políticas, investigaciones sobre barreras que obstaculizan la inclusión en el nivel universitario de personas con discapacidad, estudios sobre las opiniones, creencias y valores de la sociedad en relación con esta temática, trabajos sobre el acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad en la región, investigaciones ecuatorianas sobre el proceso de admisión en general y algunas pocas acerca de esta temática referidas a población con discapacidad.

Del relevamiento de la producción referente a la normativa legal sobre los derechos de las personas con discapacidad para acceder a la educación superior se concluye que los países de la región cuentan con amplias normas jurídicas desarrolladas a partir de acuerdos internacionales creados a favor de la defensa de las personas con discapacidad. Sin embargo, fallan en su aplicación por varias razones como: poca difusión de la normativa legal para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo superior, insuficiente difusión sobre ayudas y becas, e insuficiente asignación presupuestaria para participar en redes universitarias que permitan compartir experiencias respecto a la educación de estas personas.

La inclusión de personas con discapacidad en el sistema universitario se ve limitada por barreras de tipo pedagógico, estructural, ambiental y actitudinal, ante lo cual se requiere plantear políticas institucionales más efectivas para lograr el ingreso y permanencia de estudiantes con discapacidad. Los estudios relevados muestran que en lo pedagógico se evidencia la falta de capacitación docente para trabajar con estudiantes con discapacidad, y es necesario cambiar las estructuras institucionales que permitan mejor flujo de los procesos administrativos que deben seguir las personas con discapacidad en sus procesos de admisión y en su proceso educativo en general. Dentro de lo ambiental, es necesario crear ambientes accesibles para los estudiantes, así como equipar a las instituciones educativas con materiales y recursos necesarios acorde a las distintas discapacidades de los estudiantes. Con respecto a lo actitudinal, se requiere trabajar en campañas de sensibilización para que la sociedad conozca las distintas formas en las que se pueden crear ambientes inclusivos en base a la igualdad y justicia.

Los trabajos también identifican aspectos facilitadores para la inclusión educativa a nivel universitario de estudiantes con discapacidad, relacionados con actitudes propias del estudiante como el esfuerzo, la dedicación y el deseo de desarrollar autonomía personal, así como aspectos externos como el apoyo de su familia, docentes y amigos.

En las investigaciones que se enfocan en las opiniones, creencias y valores frente a la discapacidad, se ha encontrado que, aunque la aceptación de la discapacidad se ha incrementado, todavía se utilizan términos peyorativos para referirse a las personas que por alguna condición física se apartan de los estándares de normalidad. Es decir, los sistemas de creencias y valores que guían la práctica social no dan cabida a la diversidad y a la diferencia. Lo mismo sucede en el ámbito pedagógico, donde existe escasa aplicación de políticas de capacitación docente para elevar el sentido de responsabilidad social frente a la discapacidad en la mayoría de los países de la región.

En lo referente a los estudios sobre el acceso a la educación universitaria de las personas con discapacidad en la región se ha encontrado que, en la mayoría de los países, éste se define mediante la aplicación de sistemas de admisión estandarizados que no consideran las diferencias socioculturales, económicas y de situación de discapacidad. Los estudiantes con discapacidad reciben un trato desigual, y aunque existen normativas legales que los amparan, éstas no garantizan que las universidades apliquen políticas de acción afirmativa y mecanismos que faciliten su admisión mediante la implementación de procesos que consideren adaptaciones curriculares y procedimientos administrativos menos burocráticos para esta población. Muestra de ello es la insuficiente cantidad de materiales informativos o de preparación para tomar las pruebas de admisión en función de los distintos tipos de discapacidad. También las políticas de cuotas que se implementan en algunos países deben estar bien definidas y socializadas para garantizar la presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades.

En el análisis de estudios sobre el acceso a la educación universitaria en el Ecuador se evidencia escasa producción científica que tome a la discapacidad como objeto de estudio; por ello, se han incluido trabajos sobre investigaciones del acceso en general con la finalidad de tener una visión amplia de la problemática. Al respecto, se evidencia que la mayoría de los estudios parten de una metodología cuantitativa cuyos resultados reflejan que las políticas aplicadas para el acceso a la educación universitaria a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) 2010 han creado barreras para la admisión al sistema universitario ecuatoriano, pues se basan en principios meritocráticos que no consideran las brechas sociales y trayectorias educativas previas de los postulantes. Además, se cuestiona la utilización del Examen Nacional de Educación Superior (ENES) como instrumento para la

admisión de los estudiantes, por estar orientado hacia la eficiencia y la evaluación de conocimientos sin considerar el contexto socioeconómico de los estudiantes y sus trayectorias educativas. Igualmente, este instrumento no tiene adaptaciones curriculares acordes a los distintos tipos de discapacidad y únicamente otorga tiempo extra y la presencia de un tutor que brinda soporte a los estudiantes con discapacidad visual. Es decir, para garantizar la igualdad de oportunidades, la mayoría de las universidades ecuatorianas requieren implementar programas que faciliten la inserción de personas con discapacidad, que contemplen políticas favorables a su admisión, capacitación docente, asignación de recursos, campañas de sensibilización y equipamiento tecnológico y arquitectónico.

Este capítulo ha mostrado que el problema de la desigualdad educativa para la inclusión de las personas con discapacidad es una problemática que afecta a muchos países al no existir políticas sólidas que faciliten el acceso y la inclusión de estas personas en el nivel universitario mediante la creación de sistemas de admisión específicamente diseñados para suplir sus necesidades educativas. En particular, la investigación desarrollada por Velandia et al. (2018) evidencia que el problema de la desigualdad educativa en la inclusión de las personas con discapacidad tiene un campo de acción amplio y no es una cuestión que afecta únicamente al Ecuador.

Se registra que en la región existen pocos trabajos desarrollados a partir de las narrativas de los estudiantes con discapacidad en los que se tratan varios aspectos referentes a su inclusión en el sistema educativo universitario. Empero, no se identificaron estudios centrados en el proceso de admisión al sistema universitario desde la perspectiva de las experiencias estudiantiles de las personas con discapacidad.

Asimismo, la mayoría de las investigaciones que se han reseñado y sintetizado aquí, especialmente en el contexto nacional, desarrollan metodologías cuantitativas basadas en análisis estadísticos sobre el acceso de estudiantes al sistema universitario. Estos trabajos aportan a conocer la situación de los estudiantes en relación con su derecho a acceder al sistema educativo universitario, pero no abordan la propia perspectiva y las vivencias que las personas pueden aportar con su experiencia para comprender su realidad. Por ello, para esta tesis se ha planteado investigar esta temática desde la perspectiva cualitativa, tomando como punto de partida las experiencias estudiantiles de las personas con discapacidad. Se observa la necesidad de realizar esta investigación desde el enfoque cualitativo para tener una comprensión más profunda del objeto de estudio; en este caso, a través de los relatos de vida de los estudiantes con discapacidad, que permita entender el rol del Estado en la inclusión de estas personas en el sistema educativo universitario. Así mismo, esta investigación permitirá conocer las

motivaciones, sentimientos y problemas a los que esta población se enfrenta y comprender la manera en la que estos estudiantes construyen sus experiencias educativas.

## **CAPÍTULO II. Análisis de las experiencias sociales de estudiantes con discapacidad en el ingreso a la universidad: perspectiva teórico-metodológica**

### **Introducción**

La ampliación de la cobertura universitaria que toma impulso en el siglo XX (Rama, 2009) ha incrementado las oportunidades para la inclusión de personas que pertenecen a grupos históricamente excluidos. Estos procesos han cambiado la conformación de la universidad por la presencia de una población estudiantil que se caracteriza más por la heterogeneidad que por la homogeneidad. Quienes acceden hoy a ella no se corresponden exclusivamente al prototipo de estudiante definido en la figura del “heredero” de Bourdieu, que en nuestra región se caracterizaba por pertenecer a la clase social alta, tener pureza racial y un gran capital cultural y cuyo futuro estaba asegurado por haber transitado por un sistema educativo configurado para preparar profesionales para ocupar altos cargos públicos. Al respecto, Dubet (2010) sostiene que esta figura ya no representa al estudiante universitario, esta afirmación es utilizada también por investigadoras de México (Guzmán Gómez, 2016) y Argentina (Carli, 2012; Chiroleu, 2018) para dar cuenta de los cambios en la población estudiantil en las universidades de América Latina. Este nuevo panorama de ampliación en el acceso a la educación superior que se plasma en una población estudiantil más heterogénea no supone *per se* la igualación de las oportunidades de estudiantes; por el contrario, las desigualdades persisten en la educación superior (Chiroleu, 2018).

Estos cambios invitan a estudiar los procesos de acceso a la educación superior desde perspectivas teóricas que consideren nuevas dimensiones de análisis, que recuperen los cambios sociales contemporáneos. Inspirados por la propuesta de Charlot (2008) de analizar la desigualdad educativa a partir de estudiar la *experiencia* de quienes tienen éxito a pesar de sus condiciones sociales adversas, esta tesis aborda la experiencia de los estudiantes con discapacidad en el proceso de acceso a la educación superior en Ecuador. A través de sus voces se propone comprender la forma en la que construyen su experiencia estudiantil al ser considerados *sujetos de la experiencia* (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015).

Por lo antes mencionado, el objetivo de este capítulo es presentar las coordenadas teórico-metodológicas de la tesis para el estudio de la experiencia de los estudiantes con discapacidad en el acceso a la educación superior en un contexto de cambio de las reglas de ingreso. Para ello, en primera instancia se presenta la perspectiva de la sociología de la discapacidad en sintonía con el modelo social de discapacidad que promueve la educación inclusiva. En segundo lugar, se explican los principales postulados de la sociología de la

experiencia de Dubet así como el concepto de *experiencia*, sus dimensiones y las lógicas que la constituyen. Luego, se presenta una serie de aportes del campo de la sociología de la desigualdad y de la desigualdad educativa con la finalidad de estudiar la experiencia de los estudiantes con discapacidad en tanto sujetos históricamente excluidos de la educación superior, en donde se realiza un especial énfasis, en los aportes inscritos en una mirada relacional y multidimensional y en las críticas sobre las lógicas meritocráticas.

## **1. Perspectiva social de la discapacidad**

La sociología de la discapacidad se ha especializado en analizar la discapacidad como una construcción social, para comprender las experiencias y barreras de las personas con discapacidad a partir del modelo social (Castillo Fernández y Gómez Tagle, 2016; Ferreira, 2008; Palacios, 2008). En este sentido, para hacer sociología de la discapacidad se requiere partir del análisis de la evolución social del concepto de discapacidad; así como también examinar los distintos modelos que han interpretado este fenómeno (Ortega Camerero, 2018).

La conceptualización y tratamiento de la discapacidad se ha transformado en base a la evolución de tres modelos: el tradicional, el médico rehabilitador y el social. Desde el modelo tradicional que predominó hasta el siglo XIX, la discapacidad fue sinónimo de anormalidad e inclusive se la consideraba como un castigo divino. Las personas que presentaban una discapacidad eran denominadas: minusválidas, inválidas o impedidas, víctimas de compasión y caridad y sin derechos. Posteriormente, entre las décadas de 1940 y 1990, estuvo en auge el modelo médico o de rehabilitación desde el cual se consideraba a la discapacidad como una enfermedad cuyo problema radica directamente en la persona que la padece y que es causado por una enfermedad, trauma o condición de salud que requiere de atención médica. Finalmente, en la década de 1980 surgió el modelo social que considera a la discapacidad como un fenómeno de origen social y como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. Desde esta perspectiva la discapacidad no es un atributo inherente a la persona, sino que constituye un conjunto de condiciones, muchas de ellas, creadas por el contexto o el entorno social.

En este sentido, Palacios (2008) afirma que el modelo social de la discapacidad tiene dos presupuestos fundamentales: el primero es que la discapacidad no surge por causas de tipo religioso ni científico, sino que por causas sociales. Las limitaciones que una persona con discapacidad presenta no son de carácter individual o personal, sino que son el resultado de las barreras impuestas por la sociedad al ser incapaz de prestar servicios adecuados para que estas personas se desarrollen libremente. El segundo presupuesto es que las personas con

discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad o que, al menos, su contribución será en igual medida que el resto de las personas sin discapacidad, por lo tanto, su aporte está íntimamente vinculado con la inclusión y la aceptación de la diferencia. Este modelo también reconoce que el problema de la discapacidad es de carácter ideológico o actitudinal y, por lo tanto, reconoce la necesidad de plantear cambios sociales, que en el ámbito de la política constituye un asunto de derechos humanos (OMS, 2001). Inscrito en este modelo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Aprobada por la ONU en el 2006 manifiesta que: “La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción de las personas con deficiencias y las barreras, debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (ONU, 2008, p.1).

Booth y Ainscow (2002) expresan que tanto la inclusión como la exclusión son procesos sociales que se generan en la interacción de las personas y los contextos en los que se desarrollan. De allí que sostienen que los sistemas educativos deben responder a la diversidad del estudiantado y para ello requieren propiciar ambientes escolares que permitan la participación de todos los estudiantes mediante estrategias para hacer que “todo el mundo se sienta valorado por igual” (p.24). Popkewitz (1991) señala que la cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales. Dicho proceso necesita de una conceptualización de la identidad y la diferencia y cómo y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas, lo que implica también problematizar el término inclusión, pues incluir a alguien supone excluir a otros y con pocas excepciones atender ha implicado homogeneizar y uniformizar a la diversidad de alumnos (Dussel, 2004).

En tanto la inclusión es un enfoque cuyo propósito es mejorar la educación y la sociedad, se requiere la participación de todos en la creación de sistemas participativos y valores inclusivos que eviten todas las formas de exclusión y discriminación. Por su parte, UNESCO (2008) define la inclusión educativa como un proceso orientado a atender la diversidad de los estudiantes con la finalidad de incrementar su participación y reducir la exclusión en y desde la educación. Según esta definición, se considera la participación de todos los estudiantes y se enfatiza aquellos que son vulnerables a sufrir discriminación y a ser discriminados por su origen étnico, situación económica, creencia religiosa, orientación sexual, discapacidad, entre otros. Se afirma que la inclusión enfoca su atención en transformar los sistemas educativos para capacitarlos a atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Con la inclusión se busca la mayor participación de los estudiantes

considerando las necesidades personales de cada uno de ellos, esto “significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en un alumno promedio” (UNESCO, 2008, p. 8). En el marco de estos procesos se ha desarrollado la educación inclusiva orientada a garantizar el derecho de las personas con discapacidad para que puedan educarse en las mismas condiciones que el resto de la población. Para ello el Estado debe modificar el sistema educativo y proveer las acciones y herramientas necesarias para educar a todos juntos (Cobeñas, 2016). Al respecto, Palacios (2008) sostiene que la educación debe tender a ser inclusiva y adaptada a las necesidades de todos los estudiantes, reservándose la educación especial como la última alternativa. La autora parte de la premisa de que el modelo social de la discapacidad aboga por una educación inclusiva y afirma que la normalidad es una construcción impuesta sobre una realidad donde prima la diferencia, puesto que todos los estudiantes presentan necesidades especiales y no únicamente quienes tienen una diversidad funcional o discapacidad que los sistemas educativos ordinarios no han considerado en la planificación de los diseños curriculares, la construcción de las escuelas, la capacitación docente, entre otros. En este sentido la educación especial se contrapone al principio ético que requiere que la escuela es la que debe “normalizarse” con la finalidad de atender las necesidades de todas las personas (Palacios, 2008).

La universidad *per se* es un espacio excluyente donde todavía prevalecen prácticas que ponen en duda el principio de educación inclusiva porque el modelo dominante en la enseñanza universitaria está centrado en la educación para personas sin discapacidades (Vain y Schewe, 2013). De allí que se recalca la importancia de reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza como agentes que facilitan u obstaculizan la inclusión. En este sentido, la atención a la diversidad cumple un rol decisivo para crear instituciones educativas inclusivas. Al respecto, Skliar (2019) plantea las pedagogías de las diferencias como una alternativa para atender las necesidades educativas de los estudiantes que presentan discapacidades. Su propuesta parte de una perspectiva ética y política de la educación que resalta el valor del reconocimiento de la diferencia y la diversidad como punto de partida para crear espacios educativos inclusivos.

## **2. Nueva perspectiva para comprender los fenómenos sociales: sociología de la experiencia**

Los grandes cambios epocales invitan a estudiar los fenómenos sociológicos desde una multiplicidad de paradigmas que no dan cabida a teorías dominantes. Desde esta posición, la sociología de la experiencia de Dubet (2010) representa una postura antagónica, por un lado, a



la sociología clásica que considera a la sociedad como un Estado-nación que produce individuos destinados a interiorizar sus valores y realizar sus funciones, y que entiende que la acción se basa exclusivamente en principios comunes a los actores y al sistema que garantiza y resguarda el orden social establecido. Y, por otro lado, también se opone a las teorías sociológicas postmodernas que establecen la existencia de una distancia total entre el actor y el sistema. Este antagonismo se sostiene porque Dubet (2010) considera que en la sociedad actual ya no predomina la homogeneidad cultural y funcional, producto de una separación de la subjetividad de los individuos y la objetividad del sistema, por lo que las instituciones ya no pueden considerarse desde una lógica única, como lo sostiene la sociología clásica. En este sentido, no se puede considerar a los individuos como actores que ejecutan un rol en base a las normas establecidas y tampoco como entes que actúan al margen de la norma, como sostienen las teorías posmodernas. Desde estas coordenadas, el autor plantea la necesidad de proponer teorías de “*alcance intermedio*” que consideren que los actores construyen la sociedad en los intercambios cotidianos. Dubet (2010) afirma que existe un punto intermedio en el que el individuo deja de ser actor y pasa a ser un sujeto que crea sus propias *experiencias* en base a su proceso de socialización y a lo que él mismo es capaz de desarrollar en base a lo establecido por el sistema. En este sentido, el autor sostiene que “si la noción de experiencia puede parecer más adecuada que la de rol o estatus es en gran medida porque evoca la heterogeneidad de lo vivido, la diversidad allí donde la noción de rol sugiere ante todo coherencia, orden” (p.164). En consecuencia, la subjetividad del individuo constituye el objeto de estudio de la experiencia social.

En el estudio de la subjetividad de los estudiantes universitarios a través del análisis de sus experiencias toma relevancia el aporte de Guzmán Gómez (2016) quien realiza investigación en México sobre estudiantes universitarios desde la perspectiva de Dubet y sostiene que la sociología de la experiencia ancla su carácter intermedio en que no es una teoría macroestructural de corte funcionalista, fundamentada en el determinismo social que considera al individuo como un actor que internaliza y cumple normas establecidas por el sistema, pero tampoco pertenece a las teorías micro sociales de origen fenomenológico donde el individuo actúa de manera autónoma con respecto a las normas del sistema. En este sentido mediante el análisis de las experiencias estudiantiles se busca comprender los significados que los estudiantes otorgan a su participación en el sistema educativo.

## **2.1 Experiencia social: la construcción de la realidad en un mundo heterogéneo**

Si la noción de *experiencia* resulta apropiada para describir los hechos sociales actuales porque las conductas no pueden reducirse simplemente a roles, ni a la búsqueda estratégica de intereses en una sociedad que hoy se presenta de múltiples maneras, entonces es importante avanzar en una definición, porque se trata de un término polisémico. Dubet (2010) se aleja de una interpretación del vocablo que lo relaciona con una representación emocional de “lo vivido” a través de los sentidos (experiencia estética, amorosa, religiosa, entre otras); más bien la noción que propone designa “una forma de construir, verificar o experimentar la realidad y el mundo mediante el uso de la actividad cognitiva” (p. 86). De allí que se define la experiencia social como “las conductas individuales y colectivas dominadas por principios constitutivos heterogéneos y la actividad de los individuos que deben construir el sentido de sus prácticas en el interior mismo de esa heterogeneidad” (p.14). Se reconoce así que el individuo no está totalmente socializado, no asimila de manera absoluta lo impuesto por las distintas instancias socializadoras sean éstas la escuela, la familia, el vecindario o las distintas organizaciones, pero tampoco tiene total libertad de elección frente a lo que le impone el sistema. Allí se constituye la autonomía del individuo y su necesidad de construir una acción propia en donde emerge su subjetividad, que se plasma en su experiencia socialmente construida. En síntesis, la sociología de la experiencia asume que las conductas sociales no se producen únicamente por la interiorización de códigos o normativas, sino que la experiencia social de los sujetos se presenta de formas múltiples y heterogéneas, dice Dubet (2011): “la sociología es interesante cuando vincula el actor al sistema, cuando considera que todo es social y que la “sociedad” no determina todo” (p.58).

## **2.2. La experiencia como producto de la combinación de lógicas heterogéneas**

Dubet (2010) plantea que la sociología de la experiencia permite comprender las conductas sociales en las cuales el actor no se limita a la simple aplicación de normas o estrategias mediante acciones racionales. Al contrario, el autor considera que las conductas sociales se rigen por principios estables y heterogéneos que permiten el desarrollo de la experiencia mediante una combinación de varias lógicas de la acción. Pero las lógicas de la experiencia se producen en relaciones sociales dominadas por conflictos y es precisamente en las situaciones conflictivas donde emerge la autonomía del sujeto. En este contexto, el trabajo del actor se centra en asumir una capacidad crítica y convertirse en un sujeto que construye su experiencia distanciándose de las estructuras del sistema y los roles preestablecidos para actuar con cierta autonomía combinando las diversas lógicas de acción, tanto en el plano individual

como en el colectivo. Un sujeto que desarrolla una autonomía individual más fuerte y una subjetividad más afirmada es capaz de lograr el éxito en una acción colectiva. Para ello, el actor abandona su rol para convertirse en un sujeto capaz de integrarse a un grupo en el cual pueda legitimar sus intereses o necesidades particulares. Entonces, la experiencia se construye en base a la combinación de tres lógicas de acción: la integración, la estrategia y la subjetivación que se relacionan con las funciones del sistema social.

En la lógica de la integración que se relaciona con la función socializadora de la sociedad, el individuo se identifica por su grado de pertenencia a la sociedad a través de la interiorización de normas y valores por medio de los roles que asume. De acuerdo con esta lógica, el actor está constituido como un ser social y su identidad se forma al adoptar y apropiarse de los códigos sociales elementales, resultantes de una historia de filiación a una tradición familiar o a algún grupo o comunidad. En este sentido, la identidad resulta de la representación de un papel y de una posición incorporada, más que de la propia conciencia del individuo: no hay un Yo sin un Nosotros para la construcción de una identidad integradora. En la sociedad coexisten grupos sociales en los cuales ciertas actividades son más valoradas que otras, estas diferencias marcan una separación de grupos, pero a la vez consolidan los sentimientos de pertenencia e identidad de los individuos de un grupo determinado. En consecuencia, en la lógica de la integración la cultura es definida por los valores, que pueden ser interpretados en los intercambios sociales siguiendo racionalidades de manera distinta. Asimismo, los valores son convocados cuando se presentan situaciones cambiantes o de crisis, con la finalidad de mantener la identidad integradora. Dubet además señala que la lógica integradora se basa en el punto de vista que el individuo adopta con respecto a la sociedad, a los otros y a sí mismo con la finalidad de asegurar la continuidad de su identidad.

Por su parte, en la lógica de la estrategia el sujeto hace uso de recursos y medios para lograr sus intereses dentro de una sociedad que se concibe como un mercado competitivo. Esta lógica no involucra únicamente el aspecto económico, incluye también las relaciones sociales en donde el actor establece su identidad en base al estatus que adquiere o a la posibilidad que tiene de influir a otros como resultado de su posición social. De esta forma, los individuos establecen objetivos y metas con fines competitivos en tanto la sociedad es concebida como un sistema de intercambios en la que los individuos luchan para la obtención de bienes como dinero, prestigio, poder, reconocimiento o influencia. En la lógica de la estrategia las relaciones con los demás se basan en un juego que involucra alianzas y conflictos.

Finalmente, en la lógica de la subjetivación, el individuo asume un papel activo, crítico y cuestionador del esquema social de dominación establecido. Al asumir una postura crítica, el

actor adopta un punto de vista diferente al de la integración y a la estrategia, en donde su acción no se limita ni a sus roles ni a sus intereses, y es allí donde el actor pasa a convertirse en sujeto. El rol crítico del sujeto se produce gracias a la existencia de una lógica cultural que coexiste en un proceso de tensión con las otras lógicas de la acción.

Cabe resaltar que el posicionamiento teórico de Dubet (2010), se relaciona con el de Martuccelli que desde la sociología del individuo plantea el objetivo de analizar las experiencias de los individuos para comprender la manera en que ellos enfrentan los desafíos impuestos por las estructuras sociales (Martuccelli y Seoane, 2013). Ambos autores le otorgan un papel protagónico al individuo para asumirse como sujeto capaz de plantear el cambio de las estructuras sociales en las que se encuentra inmerso. Y las tres lógicas de Dubet se corresponden con los procesos de socialización, individuación y subjetivación que indica Martuccelli, el primero es un proceso que transporta los modelos de acción o las herencias del pasado a la actualidad; el segundo se desarrolla en el tiempo presente y representa las confrontaciones de los actores sociales frente a una serie de oportunidades y restricciones, tanto estructurales como coyunturales, generadas por la desigualdad de los recursos y el reparto diferenciado de recompensas, y el tercero es la dimensión en donde se personaliza la experiencia social con visión a futuro y se desarrolla principalmente en la juventud que es la población que define sus proyectos, tanto personales como colectivos donde los individuos se conviertan en actores sociales (Camou et al. 2018)

### **2.3. El estudio de la experiencia de los estudiantes: condicionante sociales, sentidos y motivaciones**

La crítica de Dubet a la capacidad heurística de la sociología clásica para dar cuenta de los fenómenos actuales, pone en cuestión los postulados centrales de la relación entre desigualdad y sistema educativo que emergieron en los años sesenta y setenta, enmarcadas en las denominadas “teorías de la reproducción” que plantearon a la escuela como una agencia destinada a la reproducción social y cultural que contribuía a sostener la legitimidad de la racionalidad del sistema capitalista (Tenti Fanfani, 2007) donde se destacan las hipótesis de las visiones más económicas como la de Bowles y Gintis (1981) y las visiones más culturales como la de Bourdieu y Passeron (1996). Estas investigaciones, que acabaron con el optimismo pedagógico en cuanto a la neutralidad política de las instituciones educativas y a su propósito de crear sociedades igualitarias y libres (Vassiliades, 2017), confirieron a los sujetos sociales un lugar fijo e inmodificable en los procesos de reproducción social, al plantear que estaban irremediabilmente ligados a la conservación de status quo, de la división social del trabajo y

del capital cultural. En este sentido, Dubet (2005) postula que la experiencia de los estudiantes universitarios no se define por un papel o rol asignado, ni por una condición, sino que ellos elaboran su experiencia articulando su condición de ser joven y su relación con los estudios. En la medida en que el Heredero ya no es una figura central, lo que está en tela de juicio es la idea misma de experiencia estudiantil integrada. Por otro lado, Dubet afirma que si se define a los estudiantes como cierta manera de ser joven y cierta relación que se tiene con los estudios, surge una dispersión infinita que imposibilita construir cualquier tipo nodal. Pero esto no significa que los grandes determinismos sociales desaparezcan, más bien los mecanismos de construcción de la experiencia son sumamente complejos.

En esta línea, se recuperan los aportes de Charlot (2008) quien sostiene que el itinerario escolar de las personas no solo se determina por los procesos sociales colectivos, sino también por las decisiones y elecciones personales, de tal manera que la historia escolar es al mismo tiempo una historia social y una historia individual. El autor afirma que en varios países del mundo se ha demostrado que existe una correlación estadística pero no causal entre el origen social del estudiante y su éxito o fracaso escolar, y sostiene que los estudiantes que ingresan y egresan de la universidad son aquellos que presentan un profundo compromiso por estudiar que denomina “movilidad”. En este sentido, Charlot reconoce que el sujeto nace con un deseo innato por apropiarse del patrimonio construido históricamente por la humanidad, para ello debe aprender a manejar una serie de instrumentos, prácticas, sentimientos, formas de relaciones que le permitan insertarse socialmente. Desde este punto de vista, es importante analizar los casos de los estudiantes para quienes las desigualdades sociales no determinan su fracaso escolar y examinar si tener una firme convicción de conseguir su meta profesional les permite superar obstáculos y alcanzar sus objetivos.

Desde este enfoque es importante analizar las expectativas o sentidos que los estudiantes expresan con respecto a la educación y a tener una carrera universitaria. En este contexto, Dubet (2005) afirma que la experiencia estudiantil depende de las características de la vida universitaria y de los sentidos que los actores dan a sus estudios. La experiencia estudiantil se construye sobre tres registros esenciales, el primero se relaciona con el grado de integración del actor en el marco escolar, el segundo se refiere al proyecto profesional o laboral o a la percepción de la utilidad social de los estudios, y el último es el registro de la vocación o el nivel de interés intelectual y personal atribuido a los estudios (Dubet, 2005). Resulta importante examinar si es que estos tres registros se encuentran presentes en las experiencias de los estudiantes con discapacidad que participan en esta investigación y la relación que tienen

con respecto a superar las desigualdades sociales generadas por la falta de formación académica.

Dentro de estas coordenadas, resulta valioso comprender de manera profunda las motivaciones que tienen los estudiantes para iniciar sus estudios universitarios. Con este fin, es importante recuperar la tipología de Sifuentes (2013) para analizar los sentidos que los estudiantes otorgan a la educación superior, que podrían organizarse en las categorías más generales propuestas por Rentería (2012). Los primeros cuatro se podrían incluir en la categoría de sentidos *expresivos*: 1) el sentido identitario se refiere al orgullo de ser parte de determinada institución de prestigio y de portar sus emblemas y el valor simbólico que ello representa; 2) el sentido humano se refiere a que la formación universitaria les permite ayudar a otros y consecuentemente ayudar a mejorar la sociedad; 3) el sentido liberador refiere a que la educación superior es un instrumento emancipador y de búsqueda de realización personal; 4) el sentido hedonístico se relaciona con valores como el placer, el disfrute, la facilidad; y los otros tres se sitúan en la categoría de sentidos *instrumentales*: 5) el sentido práctico se refiere a acceder a conocimientos que sean aplicables en la realidad concreta del estudiante; 6) el sentido de certidumbre tiene que ver con poseer cierto control sobre el futuro profesional que les espera en un mundo altamente competitivo; 7) el sentido de prestigio establece que el acceso a la educación superior brinda la posibilidad de adquirir una valoración social a los que pocos pueden acceder.

### **3. Perspectivas sobre la desigualdad social y educativa: cuestionamiento a la igualdad de oportunidades**

En este apartado se abordan las perspectivas sociológicas<sup>8</sup> que conciben a la desigualdad como construcción social y que incorporan dimensiones socioculturales. Al respecto, Therborn (2015) señala que la diferencia es algo que ya está establecido o que existe, en tanto que la desigualdad es producto de una construcción social. Asimismo, el autor señala que en la diferencia pueden coexistir cuestiones implícitas vinculadas con la diversidad; en tanto que en la desigualdad existen cuestiones implícitas en común que no son aceptadas. El problema es que la desigualdad limita las capacidades de las personas para desarrollarse de manera libre y digna en el goce de todos sus derechos humanos. En la misma línea, Tilly (2000) entiende que la diferencia no es algo negativo desde el punto de la diversidad, incluso se convierte en un aspecto que enriquece a las sociedades; sin embargo, cuando las diferencias

---

<sup>8</sup> Que se aleja de una mirada tradicional basada en la economía y en la distribución desigual de los ingresos.

afectan a ciertos grupos de la sociedad al generar inconformidad por el surgimiento de estilos de vida extremadamente diferentes entre un grupo y otro, pasan a ser desigualdades. Desde una perspectiva relacional, se concibe que la desigualdad social ubica a ciertas personas en una condición de desventaja con respecto a otras que pertenecen a distintas categorías basadas en características biológicas o sociales. Para el autor, las desigualdades se manifiestan en distintas dimensiones culturales y sociales más subjetivas que hacen referencia a categorías y no específicamente a individuos, por ejemplo, entre mujer/varón, ciudadano/extranjero, aristócrata/plebeyo, urbano/ rural y otras clasificaciones más complejas basadas, por ejemplo, en la afiliación religiosa o la procedencia étnica. Para esta investigación, a los ejemplos proporcionados por el autor se añadirían otros pares categoriales como: estudiante sin discapacidad/ estudiante con discapacidad. El autor afirma que estos pares categoriales son de carácter dicotómico en un plano simbólico que establecen límites entre grupos sociales, que genera una tendencia a polarizar las categorías otorgando connotaciones positivas a unas y connotaciones negativas a otras, lo que genera grandes diferencias. Además, el autor sostiene que las *desigualdades* asumen la característica de ser persistentes a lo largo de una carrera o de una vida, incluso entre generaciones se producen por las relaciones de poder y bajo un soporte cultural que se fundamenta en la distribución desigual de recursos, uno de esos mecanismos es el *acaparamiento de oportunidades* que se produce cuando sectores dominantes bloquean el acceso a recursos valiosos y los monopolizan.

Por su parte, Therborn (2015) establece cuatro mecanismos de la desigualdad: a) el *distanciamiento* se refiere a las brechas que existen entre ganadores y perdedores, y las recompensas y ventajas que les corresponden; b) la *exclusión* está ligada a la obstaculización y acaparamiento de oportunidades que genera discriminación; c) la *jerarquización* promueve la creación de un ordenamiento social basado en la construcción de escalas superiores e inferiores con lugares de supra y subordinación y, finalmente, d) la *explotación* generalmente se origina cuando clases sociales altas obtienen beneficios al proveer recursos requeridos por sectores menos privilegiados. Mientras que Reygadas (2004) realiza otros aportes reconociendo una mirada multidimensional dentro de la perspectiva social de la desigualdad, al considerar que se produce en el ámbito de las interacciones sociales donde intervienen distintos niveles de relaciones de poder a través de cuatro estrategias político-simbólicas. La primera es la imposición de características positivas al grupo social al cual se pertenece que incluye la sobrevaloración, las auto calificaciones positivas y presentación de los privilegios que posee cierto grupo; la segunda estrategia hace referencia a los dispositivos simbólicos que atribuyen características negativas a los otros grupos sociales a los que se estigmatiza e

infravalora; la tercera estrategia se refiere a la preservación y la separación entre las agrupaciones conformadas, estableciendo fronteras para mantener las distancias sociales y produciendo situaciones de inclusión y exclusión. Estas fronteras pueden ser barreras físicas, dispositivos legales, mecanismos simbólicos más sutiles y efectivos, que pueden asumir tres características en función del grado de impermeabilidad, de la bilateralidad del flujo de recursos y el tipo de flujos que permite. Y, finalmente, la cuarta estrategia se basa en el trabajo de legitimación de las desigualdades sociales a través de recursos simbólicos que universalizan los intereses particulares de un grupo y los presentan como útiles para toda la sociedad mediante discursos que naturalizan y consideran a la desigualdad como algo normal. El autor además propone combatir la desigualdad desde tres ámbitos: el micro social en donde se propone desarrollar las capacidades de los sectores históricamente excluidos para que puedan competir en igualdad de oportunidades; en el nivel intermedio sugiere eliminar todos los mecanismos de discriminación que han discriminado a ciertos grupos en favor de otros; y en el ámbito macrosocial plantea transformar las estructuras de posiciones y los mecanismos de distribución de beneficios (Reygadas, 2004).

### **3.1. Perspectivas sobre la desigualdad educativa: críticas a la lógica de la meritocracia y aportes sobre diferentes tipos de desigualdades educativas**

Desde una mirada más normativa que analiza que desigualdades son tolerables, Dubet (2011) presenta un análisis crítico de dos modelos de justicia basados en la *igualdad de posiciones*, que tiene la finalidad de reducir la distancia entre sectores dentro de una estructura social y la *igualdad de oportunidades*, que sugiere que las mejores posiciones dentro de una estructura social deben ser ocupadas en base al principio meritocrático. La primera es cuestionada por su carácter conservacionista al ser un modelo estático que no permite la posibilidad de ascenso y que procura mantener las distancias entre distintos sectores sociales, mientras que la segunda es cuestionada porque valora únicamente las capacidades o desempeños individuales sin considerar los condicionamientos sociales. El mismo Dubet (2014) afirma que históricamente los sistemas escolares han creado normativas que privilegian ciertos principios más que otros. A fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX la mayoría de los países propusieron dos grandes proyectos: uno basado en la justicia social y otro basado en la idea de la emancipación. El primero sostiene que la escuela promueve una jerarquía social justa basada en el mérito de los individuos y no únicamente en los privilegios de nacimiento. En este sentido, la escuela podría impulsar desigualdades escolares justas al estar basadas en las competencias de los actores. Por otro lado, el proyecto de emancipación



puede promover la formación de ciudadanos autónomos y solidarios en sociedades nacionales democráticas. Con referencia a la justicia escolar, Dubet manifiesta que todo sistema educativo distribuye a sus estudiantes por jerarquías escolares y que lo importante es conocer si esa distribución es justa. En este sentido la sociología cuestionó la medida en que las desigualdades escolares reproducen las desigualdades sociales y busca investigar los obstáculos para la igualdad de oportunidades y la movilidad social.

Therborn (2015) señala que el concepto de igualdad de oportunidades partió originalmente de una idea revolucionaria contra los derechos de cuna o adquiridos por herencia y que fue muy aceptado y relacionado con la idea de la distribución justa de los recursos en la sociedad. Sin embargo, en la actualidad la idea de la igualdad de oportunidades es utilizada para legitimar la existencia de ganadores y perdedores, sin considerar que quienes no logran triunfar en una carrera abierta a los talentos parten originalmente con menos recursos. En este sentido, la igualdad de oportunidades es una construcción ideológica creada para justificar la existencia de ganadores y perdedores bajo la idea del mérito. En esta línea, Tiramonti (2016) sostiene que los sistemas educativos son dispositivos centrales que legitiman las desigualdades, incluso en algunos países se han establecido mecanismos de selección basados en el mérito que parten del supuesto que los individuos pueden acceder y avanzar en el sistema educativo en base a su esfuerzo, dedicación e inteligencia, sin considerar los privilegios de origen ni las asimetrías sociales que marcan en gran medida posiciones de ventaja y desventaja. En referencia a las desigualdades educativas, Kaplan (2005) plantea que para justificar los privilegios se maneja cierto discurso fundamentado en la lógica del mérito que se impone sobre los bienes simbólicos; según lo cual se determinan cualidades individualizantes como las “inteligencias”, “talentos”, “genes”, “facultades innatas” o “dones”. Al respecto, la autora sostiene que mediante el discurso de la “ideología del talento” o los “dotes naturales” se ha pretendido demostrar que las posiciones de privilegio que ostentan ciertos miembros de la sociedad son el resultado de su “inteligencia”, “genes”, “facultades innatas”, “dones”, asociando los éxitos y fracasos sociales con el resultado de las competencias y estrategias individuales o familiares, y escondiendo que el verdadero origen de la desigualdad es el resultado de la distribución desigual de bienes tanto materiales como simbólicos. Lo expuesto por Tiramonti (2005) y Kaplan (2005) da cuenta de la relación existente entre el origen sociocultural de los estudiantes y sus posibilidades de expandir su educación.

Para analizar las desigualdades escolares, Dubet (2014) plantea que es importante partir del análisis de las tres concepciones de la justicia escolar: la igualdad de acceso, la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados. Estas concepciones son contradictorias entre sí pero

en la práctica los sistemas escolares las combinan de manera singular. Con respecto a la igualdad de acceso Dubet afirma que apenas a partir de fines del siglo XIX la educación en Europa y Estados Unidos dejó de ser un bien escaso y un privilegio de las clases sociales de élite, para constituirse en un derecho en base a un criterio de justicia que ha sido reconocido en muchos países. A la par de la igualdad de acceso, la escuela debe promover una cultura cívica nacional mediante la oferta de una educación en común con base en la filosofía de la escuela emancipadora y liberadora, sin hacer distinciones entre las clases élites y las que no lo son. En América Latina el ideal de escuela productora de igualdad se alimentaba por las experiencias de movilidad social ascendente que trajo consigo varios momentos de crecimiento económico, industrialización y urbanización del capitalismo integrador, que impedían ver la lógica de reproducción en la que se inscriben los sistemas escolares construyendo un sistema de distancias o diferencias sociales (Tenti Fanfani, 2007). La igualdad de oportunidades se da cuando se empieza a priorizar el porcentaje de estudiantes que provienen de sectores sociales desfavorecidos que acceden a niveles superiores de enseñanza. Según este modelo todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades y en función de sus méritos deberían ocupar posiciones sociales desiguales. Con este modelo se jerarquiza a los estudiantes únicamente en base a su mérito, las desigualdades escolares son consideradas desigualdades justas al surgir de una competencia equitativa que deja sin efecto las desigualdades sociales. Este modelo desconoce las desigualdades injustas originadas fuera del entorno escolar, por lo que es ampliamente criticado porque la escuela es incapaz de neutralizar las desigualdades sociales y culturales, especialmente en lo relacionado al capital cultural de las familias, que pone en desventaja a quienes provienen de sectores sociales bajos. Esta norma de justicia es también criticada porque deja la responsabilidad total de los éxitos y fracasos a los estudiantes al considerar que los resultados dependen únicamente de sus propios méritos. En este sentido, la igualdad de oportunidades convierte a la escuela en la única institución que legitima la distribución desigual de los individuos al asumir un rol selectivo, ya que la misma escuela marca diferencias que promueven mayor competitividad entre familias y estudiantes. La tercera concepción de la justicia social, referente a la igualdad de resultados, parte del punto de privilegiar a los más débiles y vencidos del sistema y buscar que los resultados de los estudiantes provenientes de sectores más favorecidos sean relativamente próximos a los de los sectores vulnerables. Para ello, los sistemas escolares deben establecer políticas que limiten las brechas entre estudiantes de la élite y los menos aventajados, sin embargo, la debilidad de este modelo radica en que las clases privilegiadas pueden hacer uso de otros mecanismos fuera de

la escuela pública para asegurar su reproducción mediante el acceso a formación privada, estudios superiores en el extranjero y alianzas familiares.

En Argentina, se desarrolló una línea de estudio que analiza cómo la configuración del sistema educativo producto de políticas educativas podría profundizar la dinámica de reproducción de la desigualdad. Braslavsky (1985) identificó que en los años ochenta el sistema educativo estaba “segmentado” en la medida en que existían circuitos escolares con una oferta educativa distinta por la que transitaban distintos sectores sociales. En este contexto el modo de conceptualizar la desigualdad educativa cambió: de comprender la desigualdad educativa en términos de inclusión o exclusión, se pasó a entender que la desigualdad educativa no afectaba únicamente a quienes lograban insertarse en el sistema educativo, sino que tenía un impacto en quienes estando dentro pertenecían a escuelas de mayor o menor prestigio y, por tanto, tenían niveles de aprendizaje diferente (Tiramonti, 2005). Estos postulados se pueden extender a la región, en tanto en América Latina, aun cuando el sistema educativo se ha expandido y en muchos países se ha logrado la escolarización obligatoria hasta el nivel medio y secundario, esta ampliación en la cobertura educativa no se da en términos de igualdad, más bien se produce una integración excluyente en contextos de alta desigualdad y fragmentación social (Bayón y Saraví, 2019), y es precisamente esa integración excluyente que se ha instituido como parte de la gramática escolar (Dussel, 2002) y que se mantiene y replica a través del tiempo con la incorporación de nuevas jerarquías y culturas escolares. El mismo sistema educativo ha truncado los procesos con altas tasas de repitencias y deserción escolar, especialmente en estudiantes de sectores más pobres. Esto evidencia la existencia de una relación directa entre el origen socioeconómico de los estudiantes y sus posibilidades de lograr escalar a niveles educativos altos, reflejando así la función de la escuela en la reproducción de las desigualdades (Tiramonti, 2016). En ese sentido, Núñez y Pinkasz (2020) afirman que la mayor parte de países de la región presenta problemas relacionados con la baja tasa de egreso del nivel secundario producto de varias problemáticas causadas por las desigualdades sociales que impiden que las personas en condición de vulnerabilidad concluyan sus estudios. A la vez, las desigualdades educativas generan otras desigualdades sociales puesto que las personas que poseen un menor nivel de instrucción son más vulnerables a sufrir pobreza.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Según la última actualización estadística de la CEPAL (2015) que analiza los ingresos percibidos por las personas según su nivel educativo, se comprueba que el mayor porcentaje de personas que manifiestan que su ingreso les resulta insuficiente corresponde al 62.9% que tienen educación primaria completa o incompleta. Por otro lado, únicamente el 33.9% que tienen educación universitaria completa o incompleta señala que sus ingresos son insuficientes; es decir, existe una diferencia porcentual del 29% entre una categoría y la otra.

Con respecto a las desigualdades a nivel universitario, Chiroleu (2018) establece la existencia de distintos conjuntos de desigualdades en el sistema universitario: 1) las desigualdades referentes a los procesos de admisión universitaria, 2) las relacionadas con la permanencia y egreso de los estudiantes, y 3) las que tienen que ver con la segmentación de las universidades, titulación e inserción en el mercado laboral. El primer conjunto de desigualdades surge del propio ámbito universitario y está relacionado con los procesos de admisión, dentro de ellos se encuentran las desigualdades socioeconómicas, étnico raciales, las relacionadas con la concentración urbana y regional de la oferta universitaria, y las desigualdades de género. En este punto Dubet (2014) afirma que las posibilidades de permanecer y egresar del sistema universitario se relacionan con las desigualdades culturales que son más difíciles de superar que las desigualdades económicas en un sistema universitario caracterizado por su heterogeneidad en cuanto al capital cultural, la formación en escuela media, las expectativas, habilidades y situación personal de cada estudiante. La heterogeneidad de los estudiantes en cuanto a su capital cultural repercute en el incremento de la deserción, repetición y abandono escolar. Otro aspecto importante para considerar son los retos para la inserción laboral de los estudiantes que logran graduarse. El último grupo de desigualdades hace referencia a la segmentación de las universidades, el valor diferencial de los títulos y la inserción laboral. Esto se produce en el marco de una aparente igualdad de oportunidades para el acceso pero en instituciones de distinta calidad que resultan en oportunidades laborales diversas. En este sentido, los títulos no garantizan la inserción laboral o la obtención de réditos acordes a la formación obtenida y consecuentemente no contribuyen a la movilidad social genuina.

#### **4. Perspectiva metodológica: los relatos de vida recuperan la voz de los estudiantes históricamente excluidos de la ES**

La sociología de la experiencia de Dubet y sus tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación, constituyen las herramientas teórico-metodológicas que permiten analizar la experiencia de los estudiantes con discapacidad en su proceso de admisión a las universidades ecuatorianas. Para la lógica de la integración se indagan aspectos referentes al entorno socioeducativo en los distintos niveles educativos que han transitado, la lógica de la estrategia investiga las acciones que los estudiantes con discapacidad utilizan para conseguir su objetivo de tener una carrera universitaria y, finalmente, la lógica de la subjetivación permite explorar la parte crítica de los estudiantes al indagar sus opiniones sobre su propia condición

social, sus trayectorias educativas y sobre el sistema de admisión a las universidades públicas del país.

Como se ha mencionado anteriormente, para conocer la experiencia de los sujetos Dubet plantea analizar cómo construyen sus experiencias desde las tres lógicas de la acción que surgen de las tres funciones básicas de la sociedad que son: la cultura, la economía o la reproducción material de la sociedad y la parte subjetiva de los individuos. De la cultura surge la lógica de la integración que permitirá conocer cómo los y las estudiantes con discapacidad se encuentran socializados e integrados en su entorno familiar, social y educativo. De la función social de la economía emerge la lógica de la estrategia, que servirá para identificar las acciones que los y las estudiantes con discapacidad utilizan para lograr su integración social y educativa. Finalmente, de la función de la subjetivación se desprende la lógica en la cual los sujetos asumen un punto crítico con respecto a su socialización y expresan sus propias opiniones con respecto a sus vivencias en relación a las dinámicas sociales.

Mediante la lógica de la integración se busca conocer cómo los estudiantes con discapacidades se integran en la sociedad y cuál es su percepción en cuanto a si se consideran sujetos que sufren exclusión, discriminación y vulnerabilidad o por el contrario, se perciben en un ambiente de inclusión social. Aquí se analiza cómo se ha llevado a cabo su proceso de inclusión en las instituciones educativas que han transitado previo a su proceso de admisión a la universidad. Se analiza la contribución que tiene para las personas con discapacidad integrarse a unidades educativas especiales para personas no videntes, así como también su integración en instituciones educativas regulares y de modalidad semipresencial durante su ciclo de bachillerato. También se examinan las opiniones de los estudiantes con respecto a su integración en la universidad.

Mientras que en la lógica de la estrategia se pretende identificar las estrategias empleadas por las personas con discapacidad para lograr su inserción social y su participación en los procesos de admisión a las universidades públicas. En esta sección se examinan todos los recursos humanos y materiales utilizados en el proceso y estrategias que los estudiantes emplean para conseguir su objetivo de tener un cupo para estudiar una carrera universitaria. El análisis se realiza a partir de las estrategias que los estudiantes con discapacidad utilizaron en el proceso de inscripción para el examen de admisión a las universidades, la fase de preparación para el examen, la asistencia a rendir el examen y estrategias adicionales que utilizaron en el caso de tener que tomar el examen por segunda vez. Para los estudiantes que no lograron ser admitidos en el sistema educativo público, se investigaron también las estrategias empleadas para lograr insertarse en universidades privadas.

En cuanto a la lógica de subjetivación, se procura analizar la manera en la que los estudiantes con discapacidad se definen a sí mismos y expresan su posición crítica con respecto a su inclusión social y al sistema de admisión para la educación universitaria del Ecuador. El aporte teórico de la lógica de la subjetivación permite conocer cómo los estudiantes con discapacidad toman distancia de lo establecido en cuanto a la normativa legal para el proceso de admisión universitaria. Indagar la lógica de la subjetivación también brinda a los estudiantes la oportunidad de hacer escuchar su voz en el marco de reconocimiento y respeto a su diversidad. Como estas tres lógicas se mantienen en tensión, se requiere un análisis crítico de los relatos de vida de los estudiantes con discapacidades para entender cómo construyen sus experiencias estudiantiles. Los relatos de los estudiantes se analizan a través de estas lógicas en relación con el antes, durante y después del proceso de admisión a las universidades públicas, y el ingreso a una universidad particular, cuando por no haber conseguido un cupo en una institución pública optaron por estudiar en una particular.

Desde este enfoque sociológico, y con el uso de los relatos de vida se busca analizar la acción de los sujetos -estudiantes con discapacidades- y su reflexividad frente a las condiciones sociales que los determinan en el ingreso a la educación superior para “comprender mejor en qué sociedad vivimos o, al menos, en qué sociedad vivimos desde el punto de vista de los actores que la componen” (Dubet, 2011, p.58). Además, la sociología de la experiencia de Dubet se convierte en una herramienta ideal para la investigación y el reconocimiento de la diversidad, pues esta nueva forma de concebir la sociología abre posibilidades para el estudio de grupos sociales tradicionalmente excluidos como lo han sido las personas con discapacidades, estigmatizadas y rechazadas en épocas pasadas.

Para el proceso de análisis del sentido que tiene la educación y, en particular, la educación superior para los estudiantes que participaron de esta investigación, se apela a los desarrollos de Dubet (2005) referentes a la nueva caracterización de los estudiantes en el sistema educativo universitario, los estudios sobre la relación con el saber de Charlot (2008) y la noción de los sentidos de Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015), quienes consideran que existe una relación indisoluble entre las experiencias sociales y los sentidos. Desde esta perspectiva la tipología de los sentidos de tipo instrumental y expresivo de Rentería (2012) y Sifuentes (2013), servirá de hilo conductor para analizar los relatos de los estudiantes con discapacidad que participan en esta investigación y entender las razones que los impulsan a emprender sus estudios universitarios y superar barreras para conseguir su formación profesional.

#### **4.1 Enfoque, método y técnica de investigación**

El objeto de estudio de la presente investigación son las experiencias de personas con discapacidad en el proceso de admisión a universidades públicas del Ecuador. En tanto la investigación cualitativa se enfoca en la vida de las personas, sus experiencias, comportamientos, emociones y sentimientos, así como también aspectos relacionados al manejo organizacional, movimientos sociales y fenómenos culturales (Strauss y Corbin, 2002), esta investigación se asume cualitativa basada en el método biográfico y en la técnica de los relatos de vida.

A partir del reconocimiento de que las experiencias sociales son múltiples y que los sujetos actúan de manera activa y crítica dentro de estructuras sociales que guían su accionar, se aborda la experiencia social y sus tres lógicas constitutivas -la integración, la estrategia y la subjetivación- como dimensiones de análisis que permiten comprender cómo construyen los sujetos su experiencia en el marco de los condicionantes sociales. Para conocer las experiencias vividas por las personas con discapacidad en el proceso de admisión al sistema universitario público del Ecuador, se apela a los estudios biográficos a través de los *relatos de vida*, que están orientados por los principios de las historias de vida en la perspectiva etnosociológica. Esta perspectiva es de carácter objetivista puesto que estudia un *objeto social*, entendido como un fragmento específico de la realidad social para comprender su funcionamiento y su transformación mediante el recurso del relato de vida (Bertaux, 2005). En la medida en que el método seleccionado permite vincular aspectos del nivel macrosocial con los del nivel microsociales (Verd y Lozares, 2016), en esta investigación el proceso de admisión a las universidades públicas ecuatorianas constituye el aspecto macrosocial y las experiencias de los estudiantes con discapacidad hacen referencia al nivel microsociales. Destacándose que el abordaje biográfico se centra en el análisis a los sujetos y su relación con el entorno y los resultados son de carácter procesual al analizar los acontecimientos de manera contextualizada a lo largo del tiempo (Verd y Lozares, 2016). Con este abordaje metodológico se busca comprender las relaciones, normas y procesos de la estructura social mediante el análisis de los relatos de vida de los sujetos participantes en la investigación. En este sentido, el abordaje metodológico de los relatos de vida puede a través de un registro subjetivo expresar problemáticas y temas de la sociedad o de un sector de ésta. Desde este enfoque, se analiza la experiencia narrada por los estudiantes con discapacidad en su proceso de admisión a las universidades públicas del Ecuador. En este sentido, el objetivo es encontrar el vínculo que existe entre la experiencia personal y los contextos sociales que viven estos estudiantes. Al respecto, Rivas Flores y Herrera Pastor (2009) afirman que las biografías no hablan únicamente

de sujetos individuales, sino que principalmente hacen referencia a los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo.

Dubet (2010) afirma que lo que se conoce de la experiencia social se basa en lo que los actores dicen de ella. Desde este punto de vista, al indagar la experiencia social se observa que los actores sociales explican lo que hacen y por qué lo hacen, de algún modo, justificando sus acciones y apelando a criterios de justicia, de autenticidad y de verdad con el objetivo de dar sentido a su experiencia. Se reconoce así la perspectiva crítica de la teoría en tanto se concibe al individuo como un ser intelectual y reflexivo que tiene la capacidad de dominar, en cierta medida, su relación con el mundo que lo rodea, a través de sus relatos de vida. En este punto es pertinente aclarar que Bertaux (2005) establece algunas diferencias entre las historias de vida y los relatos de vida. Las primeras, se basan en el relato detallado de la trayectoria total de vida de una persona, mientras que los *relatos de vida* se basan en narraciones biográficas sobre el objeto de estudio que enfatiza *un aspecto particular de una experiencia de vida*. En los relatos de vida, generalmente se realiza una entrevista a un grupo de personas que han vivido la misma experiencia.

#### **4.2. Proceso de recolección y análisis de datos**

El proceso para la obtención de los relatos se basó en los cinco pasos establecidos por Bertaux (2005): 1) Apertura de un campo, 2) concertación de la entrevista, 3) preparación de la entrevista, 4) desarrollo de la entrevista y 5) análisis. Con respecto a la apertura del campo, como se mencionó anteriormente, se contactó a estudiantes con discapacidad de una universidad pública y una privada. A la universidad pública se tuvo acceso por ser parte del personal docente de esa institución, en tanto que para la universidad privada se envió un oficio solicitando permiso para realizar la investigación.

#### **4.3. Selección de participantes**

En la medida en que se trata de una investigación cualitativa que no tiene como finalidad la generalización, se conformó una muestra teórica, no representativa, que siguiera el criterio de búsqueda de la saturación. Como lo señalan Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), en las investigaciones cualitativas el tamaño de la muestra no se determina a priori, sino que se establece conforme se va desarrollando la investigación. Asimismo, los autores afirman que existen cuatro factores claves que se deben considerar para definir el número de casos: 1) capacidad operativa para la recolección y análisis, 2) el número de casos que permita responder



las preguntas de investigación, 3) saturación de categorías y 4) si los casos son frecuentes y accesibles.

El número final de casos fue seis y se definió en base al punto 2 y punto 3. Se observó que las respuestas que los estudiantes participantes contestaron a lo que se había planteado en las preguntas de investigación y, al mismo tiempo, los relatos se tornaron repetitivos por lo que no se consideró necesario seguir incrementando el número de casos. Con respecto a la estrategia de búsqueda de los casos, para la universidad pública se optó por la muestra en cadena o por redes, también conocida como bola de nieve, en la que se identificó un participante clave y se le preguntó si conocía a otras personas con discapacidad que estaban estudiando en la universidad. Por otro lado, en la universidad privada se contactó a los estudiantes a partir del listado proporcionado por la institución.

La selección de los participantes se basó en tres criterios de inclusión: el primero relacionado con el tipo de discapacidad. Se optó por entrevistar a estudiantes con discapacidad sensorial (auditiva y visual) por ser la que mayor dificultad genera para el proceso educativo y, consecuentemente, para la admisión al sistema universitario público entre los años 2015 y 2018. En este sentido, el criterio de exclusión fue para las personas con discapacidad física por no representar obstáculos para rendir el examen en términos de habilidades cognitivas. Así, el estudio se conformó con la participación de cinco estudiantes con discapacidad visual y una con discapacidad auditiva. El segundo criterio está relacionado con el tipo de universidad a la que asisten. Se decidió trabajar con estudiantes que fueron admitidos en una universidad pública, así como también con estudiantes que, al no haber obtenido un cupo en el sistema universitario público, iniciaron sus estudios en una universidad privada. Para la selección de estos estudiantes, en base al listado proporcionado por la universidad, se estableció un primer contacto en el que se les preguntó si es que anteriormente habían aplicado a una universidad pública, y quienes respondieron afirmativamente fueron invitados a formar parte de la investigación. De los estudiantes que participaron, cuatro ingresaron a una universidad pública, dos optaron por la carrera de Comunicación Social y dos por la de Educación Básica; y los otros dos estudiantes pertenecen a las carreras de Derecho y Gastronomía de una universidad privada. Finalmente, el tercer criterio de selección está relacionado con la equidad de género que es importante considerar, en vista de que por siglos las mujeres han estado en una posición de desventaja que ha perjudicado el pleno ejercicio de sus derechos y libertades; por ello se trabajó con tres hombres y tres mujeres.

Una vez que se contó con los permisos necesarios se concertó la primera entrevista con los estudiantes, a quienes se les informó sobre los objetivos de la investigación, las condiciones

para su participación y se les solicitó ser parte de la investigación firmando un documento de consentimiento informado donde se indicaba que tenían derecho a: la confidencialidad y anonimato, acceder a la información de la investigación y a abandonar la investigación en el momento que ellos considerasen necesario, sin ninguna consecuencia. También se les indicó que las entrevistas serían grabadas.

En cuanto a la preparación de las entrevistas, se elaboró un listado de preguntas que en su parte inicial recopila información sobre las condiciones socioeconómicas y las trayectorias educativas del estudiante y de su familia, las motivaciones que tenían para ingresar a la universidad y los sentidos que le otorgan a la educación. La parte central de la investigación se centró en las preguntas basadas en las tres lógicas de acción de la sociología de la experiencia de Dubet, según se explica en el siguiente apartado referente a los instrumentos de recolección de datos. Para el desarrollo de las entrevistas, se solicitó a los participantes indicar la hora y lugar de su preferencia. Todos los estudiantes decidieron realizar la entrevista en su universidad. Cada estudiante participó en tres entrevistas, con las cuales se dio respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio.

Finalmente, el proceso de análisis de los resultados se basó en un análisis sincrónico y diacrónico de los relatos de vida como lo sugiere Muñiz Terra (2018). El análisis sincrónico se basó en el enfoque socio hermenéutico cuyo objetivo es analizar los textos y buscar en ellos el mundo de significados y percepciones que los actores asignan a sus acciones. Por otro lado, se usó el análisis diacrónico para comprender cómo evolucionaron las experiencias de los estudiantes con discapacidad en los distintos momentos en relación con el proceso de admisión a las universidades públicas del Ecuador. En este sentido se establecieron cuatro fases de análisis: Tiempo 1: referente al pasado lejano en donde se abordaron experiencias educativas previas que han tenido los estudiantes con discapacidades en el nivel primario y secundario. Tiempo 2: referente al pasado cercano que analiza las experiencias de los estudiantes en su proceso de aplicación para la admisión a las universidades públicas del Ecuador. Tiempo 3: correspondiente al presente, se reflexiona sobre las experiencias mismas de los estudiantes en el momento de rendir el examen de admisión a las universidades públicas y conocer los resultados del mismo. Tiempo 4: incluye información sobre las expectativas personales y profesionales que los estudiantes tienen al concluir sus carreras universitarias.

Todo el proceso de análisis se desarrolló de manera manual o artesanal. Una vez realizadas las entrevistas, para el análisis sincrónico se procedió a la transcripción de las entrevistas, establecieron las categorías analíticas, emergentes y teóricas que se vincularon con fragmentos de las entrevistas, revisión de las notas de campo y situación de la entrevista (Muñiz

Terra, 2018). El análisis diacrónico principalmente partió de la elaboración de matrices analíticas de acuerdo con los distintos tiempos, la identificación de acontecimientos bifurcativos, asignación de fragmentos de las entrevistas a las distintas categorías de las matrices, lectura analítica vertical de los fragmentos asignados a las categorías (Muñiz Terra 2018).

Los resultados se presentan en los capítulos cinco y seis. El capítulo cinco incluye dos secciones. En la primera parte se describe la información socioeconómica y la trayectoria educativa de los seis participantes y de sus familias. El análisis de la primera sección se realiza de manera singular porque se requiere tener información precisa de cada uno de los participantes y de su situación socioeducativa previa al proceso de admisión a las universidades. En la segunda parte se abordan los sentidos que los estudiantes otorgan a la educación, a la universidad y a la carrera y el análisis se desarrolla transversalmente para verificar los sentidos en común que comparten los participantes.

En el capítulo seis se examinan las experiencias estudiantiles en el proceso de admisión, usando como hilo conductor las tres lógicas de acción de la sociología de la experiencia de Dubet. Se parte de la revisión de los procesos de integración de los estudiantes en sus instituciones educativas del nivel primario, secundario y universitario y se busca identificar si los estudiantes tuvieron dificultades referentes a exclusión y discriminación. También se presentan los resultados referentes a los distintos tipos de estrategias que los estudiantes emplearon para ser admitidos en el sistema universitario público del país. En el caso de quienes no lograron un cupo en una universidad pública se analizaron las estrategias usadas para lograr un cupo en una universidad privada. Para la última lógica de la subjetivación se analizan los criterios que los estudiantes manifiestan con respecto a su proceso educativo en general y específicamente se centra la atención en cuestionamientos que ellos realizan referente al proceso de admisión para la educación superior. En los dos capítulos se analizan fragmentos de los relatos que se relacionan con las preguntas de investigación planteadas y que se articulan en base a los hilos conductores de cada capítulo.

#### **4.4. Instrumentos de recolección de datos**

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad con la ayuda de una guía de preguntas, conformada por una lista (Bertaux 2005). La redacción de las preguntas tomó como punto de partida los objetivos de investigación y se elaboró una pauta de preguntas en las que se abordaron varias dimensiones referentes a la experiencia de los estudiantes con discapacidad en el proceso de admisión a las universidades públicas y

particulares del Ecuador. Las preguntas se elaboraron en base a las tres lógicas de la sociología de la experiencia: integración, estrategia y subjetivación (Dubet, 2010). En la primera dimensión sobre la integración se indagó sobre el proyecto de estudiar en la universidad, personas que motivaron a los estudiantes a iniciar sus estudios universitarios, sus objetivos de ir a la universidad, las instituciones en donde realizaron sus estudios primarios y secundarios, su nivel de inclusión y las barreras y facilitadores en su proceso de aprendizaje en las instituciones educativas previas al proceso de admisión a la universidad pública, sus opiniones con respecto a su integración actual en el sistema educativo universitario, entre otros aspectos. La segunda dimensión analizada fueron las estrategias empleadas, el tiempo, los recursos materiales utilizados y las personas a quienes acudieron para obtener ayuda en el proceso de inscripción y preparación para rendir el examen de admisión a la universidad pública. La lógica de la subjetivación estableció una dimensión en la que se analizó las reflexiones de los estudiantes frente al proceso de admisión al sistema universitario público del Ecuador, para ello se incluyeron preguntas sobre aspectos referentes a la accesibilidad a la información para la inscripción, disponibilidad de recursos adaptados a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual, los contenidos del examen, la preparación que habían recibido en la educación secundaria y su influencia en los resultados del examen de admisión a la universidad. En esta lógica también se indagó sobre los sentidos que los estudiantes con discapacidad otorgan a la educación y al estudiar determinada carrera.

#### **4.5. Aspecto ético de la investigación.**

El desarrollo de esta tesis partió de un compromiso ético con los participantes en la investigación, cuyo objetivo es resguardar la confidencialidad de los datos proporcionados mediante la protección de su identidad, con la premisa de aportar a la construcción de conocimiento nuevo entre quien cuenta su vida al narrar su experiencia y quien recoge el relato (Vasilachis de Gialdino, 2006). La investigación es un constante ejercicio ético que nos desafía a no ser indiferentes ante la realidad de los demás, sino a encontrar significados que permitan comprender el mundo y cambiarlo (Rivas Flores et al. 2021).

En este contexto, autores como Hernández Sampieri y Mendoza Torres, (2018), Vasilachis de Gialdino (2006) y Verd y Lozares (2016) recomiendan que los participantes de una investigación manifiesten su voluntad expresa de participación mediante la firma de un consentimiento informado. Los estudiantes seleccionados fueron informados sobre los objetivos de la investigación, los procedimientos, requerimientos para su participación, su derecho a la confidencialidad y la libertad de abandonar el estudio si consideraban que se

vulnerasen sus derechos. Los participantes que aceptaron formar parte de esta tesis manifestaron su deseo de usar seudónimos que reemplazaran su nombre. También se omitieron los nombres de las personas que los estudiantes hacen referencia en sus relatos y las denominaciones de las instituciones educativas a las que asistieron.

### **CAPÍTULO III. Acceso a la educación superior en Ecuador: una historia de exclusiones y desigualdades**

#### **Introducción**

El objetivo de esta tesis es *analizar las experiencias sociales de las personas con discapacidad que accedieron al sistema de educación superior* en Ecuador. Para comprender esta realidad social en el marco de los cambios contemporáneos para la democratización de la universidad ecuatoriana, se requiere realizar una revisión histórica desde una perspectiva que aborde la interacción de una multiplicidad de dimensiones: económicas, sociales, políticas y culturales, sobre las que se fundaron los cimientos del sistema universitario de Ecuador.

Se han producido varias transformaciones en el proceso de admisión que van desde la aplicación de distintos mecanismos de ingreso gestionados de forma descentralizada en base a la autonomía de cada institución, un corto período de universidad de “puertas abiertas” hasta un sistema totalmente centralizado y controlado por el gobierno nacional. En este sentido, el objetivo del presente capítulo es realizar una revisión histórica de los mecanismos de acceso al sistema universitario ecuatoriano en el marco del origen, expansión, diferenciación y complejización del mismo. Este análisis permite contextualizar históricamente el sistema educativo ecuatoriano para comprender los cambios que se han generado en cuanto al sistema de admisión a las universidades públicas del Ecuador en este nuevo siglo.

Siguiendo a la sugerencia de Lértora (2002) de utilizar una periodización para reconstruir la historia de la universidad, se han identificado cuatro etapas para el caso del acceso a la educación superior ecuatoriana: el origen del sistema universitario del Ecuador en la época colonial, su desarrollo en la era republicana, en la moderna y en la contemporánea. La mayor parte del análisis sobre el proceso de admisión al sistema universitario público se centra en las políticas establecidas a partir del 2010 con el gobierno de Rafael Correa, cuando se implementa la gratuidad educativa junto con un sistema de ingreso centralizado que genera un cambio histórico en el sistema universitario al restar autonomía a las universidades modificando su tradicional relación con el Estado. Para ello, se ha recurrido a fuentes bibliográficas referentes a la historia del sistema universitario del país, normativa legal de educación superior de Ecuador, agendas y documentos de planificación nacional, informes estadísticos<sup>10</sup>, artículos

---

<sup>10</sup> En una nota de prensa del 2014, el entonces secretario de la SENESCYT, René Ramírez, admite que no se cuenta con datos exactos del número de estudiantes que rindió el ENES, por la dificultad de obtener datos estadísticos precisos y periódicos referentes a las personas con discapacidad se reconstruyeron estos datos tomando varias fuentes. <https://www.eluniverso.com/noticias/2014/12/05/nota/4306056/tasa-matriculacion-universitaria-ya-no-es-comparable-dice-inec/>

académicos y tesis referentes al tema. En la primera parte de este capítulo se realiza un análisis del sistema universitario del Ecuador en sus distintas épocas históricas, que reflejan trayectorias de exclusión y desigualdades para grupos vulnerables, especialmente para las personas con discapacidad. En un segundo apartado, se examina específicamente el sistema de admisión a las universidades implementado en el marco de las transformaciones educativas generadas por el gobierno de Rafael Correa.

## **1. La universidad ecuatoriana en el contexto latinoamericano. Desde sus orígenes coloniales hasta fines del siglo XX**

Esta sección resume de manera breve el recorrido histórico del surgimiento de las primeras universidades en Ecuador como resultado del proceso de colonización en la región. La revisión abarca los principales sucesos con respecto a los mecanismos de admisión universitaria que van desde los tiempos de la colonia, la república, la época moderna hasta la contemporánea. El análisis hace referencia a los modelos educativos y a los sistemas de admisión impuestos por las clases dominantes en cada uno de estos períodos históricos.

### **1.1. Época colonial: una universidad marcada por el predominio del elitismo**

A pesar de las realidades heterogéneas presentes en América del Sur, la mayoría de los países comparten un hecho en común al haber sido conquistados y colonizados por europeos provenientes principalmente de España, Portugal, Francia e Inglaterra. Tünnermann (2001) manifiesta que el proceso de colonización trajo consigo el surgimiento de la educación universitaria en América en el siglo XVI, siendo España pionera en la fundación de universidades fuera de Europa. La corona española con la colaboración de la iglesia católica fundó aproximadamente treinta universidades en América (Rodríguez Cruz, 2012) a partir de un modelo originario común, réplica de la universidad de Salamanca y Alcalá de Henares (González y Castañeda, 2018; Lértora, 2002; Tünnerman, 2001). Este proceso de transferencia de modelos educativos (Jiménez 2007), con el clero y los criollos ilustrados como agentes presentes en las universidades de la época (Lértora, 2002), marcó el origen de las características del actual sistema universitario de la región.

En un sentido pragmático, las fundaciones de las universidades coloniales según Tünnermann (2001) estuvieron al servicio de las elites porque respondieron a tres grandes objetivos: a) instruir a los novicios que viajaron con los conquistadores españoles para

incrementar el personal eclesiástico necesario para la evangelización, b) proporcionar a los hijos de los españoles y criollos una educación similar a la impartida en España y formar personal para los puestos secundarios requeridos por la burocracia colonial, civil y eclesiástica; y c) elevar el nivel de estudios para otorgar títulos mayores mediante la presencia de religiosos formados en universidades españolas como la de Salamanca.

Las instituciones educativas ecuatorianas del siglo XVII y XVIII no tuvieron una posición crítica frente a las arbitrariedades del sistema colonialista, muy por el contrario, reforzaron la ideología explotadora y elitista (Pareja y Chamorro, 1986). Específicamente, la educación superior en Ecuador se inició en la época colonial a partir de 1530 (Ayala Mora, 2008) bajo el modelo y la dirección tecnocrática de varios grupos religiosos que dominaron la época. Estos grupos colaboraron con el proceso de sumisión y explotación de los pueblos colonizados a partir de su adoctrinamiento y aculturación, apartándolos de sus raíces culturales y sometidos a nuevos esquemas de vida. Es así que, la universidad ecuatoriana colonial, creada al estilo de la Universidad de Salamanca y Alcalá de Henares, tuvo como función perpetuar las ideologías de los colonizadores constituyéndose en un instrumento político-religioso predominantemente autoritario, orientado a perpetuar el elitismo y dogmatismo mediante el sometimiento y exclusión de quienes no pertenecían a las altas esferas sociales o no contaban con el requisito de pureza de sangre para ser admitidos (Aguirre, 1973).

Las primeras instituciones de educación superior que surgieron en la Colonia eran de dos tipos: los colegios seminarios y las universidades, ambos se centraban en la enseñanza de la teología y el adoctrinamiento religioso pero los primeros estaban destinados estrictamente a la formación de clérigos, mientras que las universidades eran abiertas a seculares y su plan de estudios era más universal. Estas dos clases de instituciones fueron controladas por distintos órdenes religiosos: jesuitas, dominicos y agustinos. En Ecuador, cada una de ellas fundó instituciones que se consideraron universitarias: la Universidad de San Fulgencio, creada en 1596; la Real y Pontificia Universidad de San Gregorio Magno, autorizada en 1685; y la Universidad de Santo Tomás de Aquino, creada en 1786. Las dos últimas se iniciaron como colegios orientados predominantemente a criollos ilustrados y posteriormente tomaron la categoría de universidades (Aguirre, 1973; Cárdenas Reyes, 2008; Pareja y Chamorro, 1986). La instrucción se desarrolló mediante el uso del método deductivo-verbalista basado en la repetición y memorización de contenidos dictados por el maestro en clases, sin existir espacios para que los estudiantes ejecuten procesos de análisis o reflexión; por lo tanto, estas instituciones no responden a los cambios que ya se habían originado en el campo de la ciencia (Pareja y Chamorro, 1986).



El sistema educativo colonial caracterizado por el elitismo dejó fuera a muchos grupos social entre ellos a las mujeres, las personas pobres e indígenas y de otras minorías étnicas; así como también a las personas con discapacidad. De hecho, no existe referencia alguna sobre la educación de las personas con discapacidad porque la concepción predominante en esta época era asociar la discapacidad a anormalidad, por lo que las personas con discapacidad eran seres sin derechos que estaban marginados totalmente de la vida social (CONADIS, 2013a).

## **1.2. Época republicana: un restringido avance en la democratización de la educación universitaria**

El aspecto más relevante de la transformación universitaria en la época republicana fue la publicación del reglamento universitario elaborado por Simón Bolívar que incluyó avances en dos grandes áreas: el sistema de admisión estudiantil y la autonomía universitaria. Con respecto a la admisión estudiantil, las luchas de la independencia lograron, en cierta medida, reducir las barreras de exclusión social para el ingreso a la educación universitaria al suprimir el requisito de pureza racial. Sin embargo, se mantuvieron otras exigencias como saber leer y escribir correctamente y tener conocimientos de gramática, ortografía castellana y aritmética (Pacheco, 2011). Si bien la supresión del requisito de pureza racial marcó un avance, en aquella época la educación siguió siendo exclusiva para la clase alta, blancos, hombres, “normales”, por lo que el progreso en la democratización del acceso a la educación universitaria fue limitado. Con respecto a la autonomía, las universidades asumieron su dirección conformada por un Rector y una Junta General integrada por el Rector, Vicerrector y seis catedráticos, también se instauró un Tribunal Académico, ambos organismos tenían como función el manejo administrativo de la institución.

En otras latitudes se vivieron importantes transformaciones sociales que tuvieron repercusión en la región y en el país. La Ilustración de mediados del siglo XVIII en Europa proclamó un nuevo orden basado en la libertad e igualdad que considera a la educación como un derecho fundamental que permite el acceso a otros derechos, a la nueva ciudadanía y al progreso y bienestar colectivo. Estos preceptos se expandieron hacia Sudamérica y tuvieron una gran influencia en el territorio ecuatoriano con la llegada de la Misión Geodésica Francesa en 1736 que influyó en la universidad ecuatoriana por medio de Francisco Javier Eugenio de Santa Cruz y Espejo (Cárdenas Reyes, 2008). A partir de este evento histórico, se inició un movimiento de transformación pedagógica que culminó con la reforma al plan de estudios de la Universidad de Santo Tomás de la ciudad de Quito en 1791 (Breilh, 2012). Dicha reforma respondió a los cuestionamientos de los estudiantes universitarios sobre los esquemas

establecidos, exigiendo recibir una educación basada en la ciencia, menos elitista y secularizada (Aguirre, 1973), marcando así el inicio de una sociedad que exigía mayor acceso al sistema educativo.

Recién en el siglo XX, a solicitud del libertador Simón Bolívar, el Congreso de Cundinamarca creó la Universidad Central del Departamento de Ecuador ubicada en la ciudad de Quito, que se constituyó en la primera universidad de la época republicana (Cárdenas Reyes, 2008; Pacheco, 2011; Pareja y Chamorro, 1986). La institución que surgió en 1826 fue un proyecto liberal-conservador de la clase élite quiteña con el fin de formar profesionales para cargos de gobierno y otros roles de poder ocupados por la clase alta, aunque en sus primeros años de creación se caracterizó por el bajo rigor académico y poco interés en la científicidad de sus programas. En contraposición al conservadurismo quiteño a mediados de siglo, en Cuenca surgió un movimiento progresista fundado en los principios de igualdad, justicia social y soberanía, que planteó reformas sociales a través de la construcción de una universidad más incluyente con un modelo orientado a satisfacer las necesidades de desarrollo del país. Con esta visión, se crea la Universidad de Cuenca y la de Guayaquil en 1867 como instituciones abiertas a las clases medias que promueven el ascenso social mediante la apertura de carreras técnicas como la ingeniería (Cárdenas, 1998). Posteriormente, en 1869 bajo el gobierno de Gabriel García Moreno, se fundó la Escuela Politécnica Nacional que fue la primera institución en establecer como requisito de admisión un curso preparatorio. Desde entonces, los cursos de nivelación se constituyeron en parte de los diversos mecanismos de ingreso de los bachilleres a las universidades que fueron creadas en los siguientes años (Espinosa, 2008).

Hacia fines del siglo XIX, el advenimiento del liberalismo impulsó importantes cambios políticos e ideológicos que consolidaron la separación del Estado de la iglesia, la implementación de la educación laica, libertades de conciencia y culto, entre otros (Ayala Mora, 2008). En este contexto, en 1909 durante la presidencia de Alfonso María Borrero se permitió que las mujeres accedan a la educación universitaria, hecho que evidenció una búsqueda de mayor igualdad en el acceso a la educación superior (Cárdenas Reyes, 2008). No obstante, la educación siguió al servicio de las clases oligárquicas de la época y las nuevas universidades estuvieron orientadas a formar profesionales requeridos para la administración pública y para mantener el sistema capitalista que se desarrollaba de manera implícita (Aguirre, 1973).

En conclusión, en la época republicana no hubo progreso en materia de democratización del acceso a la educación superior bajo principios de igualdad. Ante ello, surgieron varios movimientos estudiantiles reformistas que denunciaron el carácter aristocrático e impulsaron

cambios importantes en la educación superior (Tünnermann, 2001). En este sentido, los esfuerzos por transformar la educación universitaria del Ecuador fueron potenciados ideológicamente por los logros alcanzados con la Reforma de Córdoba de 1918 en Argentina (Cárdenas Reyes, 2008; Torres, 2017). El siguiente apartado hace referencia a este evento histórico como catalizador de algunos intentos de cambios en la estructura de la universidad ecuatoriana para el mejoramiento académico y administrativo.

### **1.3. Época moderna: la corta vida de la universidad ecuatoriana como una institución de puertas abiertas**

La Reforma Universitaria de 1918 es un hito histórico en la vida universitaria latinoamericana que se extendió en la región (Brunner, 1990; Torres, 2017) y da paso a la época moderna de la universidad ecuatoriana. Mariátegui (1980) manifiesta que esta reforma surgió por el anhelo del movimiento estudiantil de transformar la educación universitaria a partir de romper sistemas que continuaban al servicio de las clases dominantes. Los estudiantes tenían expectativas de recibir una educación superior libre de imposiciones y rezagos coloniales, con planes de estudios actualizados basados en la ciencia e impartidos por docentes calificados. En este sentido, el Movimiento Estudiantil Reformista promueve cambiar la educación superior, tomando como base la realidad social en la que se desarrollaban las universidades de la región. Brunner (1990) afirma que Córdoba sirvió de base para cimentar en la juventud la idea de la reforma universitaria con carácter emancipador, como lo expresó Deodoro Roca en el Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. Los principales aspectos solicitados por los estudiantes a las autoridades universitarias fueron: asociar la autonomía universitaria al cogobierno con la participación estudiantil en los consejos directivos de las universidades, además de asumir la selección de profesores mediante concursos de oposición, la implementación de la docencia libre, la modernización de los métodos de enseñanza, y el entendimiento de la democratización en términos de vinculación de la universidad con la sociedad, y la unidad latinoamericana, entre otros (Tünnermann, 2001). Estas luchas basadas en los principios de democratización sentaron las bases para que a mediados del siglo XX se decreta la gratuidad y la democratización del ingreso a la universidad en Argentina (Villanueva, 2019).

Estas conquistas fueron la inspiración para las luchas estudiantiles que impulsaron la democratización de la educación superior en Ecuador (Pacheco, 2011), marcando así el comienzo de la época moderna de la universidad, motivada por los cambios generados al sur de la región. A nivel nacional, se consiguió la creación de la Federación de Estudiantes

Universitarios de la Universidad Central en 1919 y se logró el principio de cogobierno en 1922 con la participación de los estudiantes en las elecciones de facultades (Pacheco, 2011). Asimismo, con la publicación de la Ley de Educación Superior de 1925 se reconoció por primera vez la autonomía universitaria en lo administrativo y técnico (Barreto, 2015), pero no hubo avances en términos de ampliación del acceso a la educación universitaria. Lo conquistado duró hasta que el Dr. José María Velasco Ibarra asumió la presidencia del país en 1934 y publicó una ley que facultaba al Ministerio de Educación Pública a integrar los consejos de las universidades financiadas por el presupuesto del Estado, y clausurar universidades que no funcionaban de acuerdo con la ley y los estatutos. Pero también se incluyeron acciones positivas como legalizar los nombramientos de profesores universitarios, aprobar los presupuestos universitarios y resolver dudas e inquietudes relacionadas a las instituciones de educación superior (Barreto, 2015).

Durante la década de 1940, la modernización de la universidad ecuatoriana asume un mayor auge mediante la creación de nuevas facultades y universidades enfocadas en el desarrollo económico y tecnológico del país. Bajo este nuevo enfoque se produce la fundación de la Universidad Nacional de Loja en 1943 y la nueva fundación de la Escuela Politécnica Nacional en 1945, después de que había sido cerrada en 1876 por el presidente Borrero debido a situaciones políticas. Así mismo en 1946, en su segundo mandato presidencial, José María Velasco Ibarra autorizó la creación de universidades particulares, y al año siguiente la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Quito inició su funcionamiento bajo la dirección de la Compañía de Jesús (Ramírez, 2022). En este sentido, la creación y expansión de universidades privadas en Ecuador es parte de una tendencia regional que Levy (1991) denomina primera ola, donde las universidades católicas además de tener metas religiosas, se propusieron desterrar las acciones izquierdistas que predominaban en el sector público y mantener el conservadurismo social y los privilegios de clase. Estas universidades políticamente simbolizaban el poder de la derecha cuyo fin fue recuperar la enseñanza religiosa después de su expulsión del sistema educativo. Esta tendencia comienza a modificar la conformación histórica de la universidad de América Latina en términos de cantidad al pasar de alrededor de 75 universidades, casi todas ellas de carácter oficial o público en 1950, a casi 690 entre públicas y privadas para 1990 (Brunner, 1994). En Ecuador, la expansión universitaria significó un incremento anual de la tasa de crecimiento de matrícula de 8,2% entre 1950 y 1954 y de 8,7% entre 1954 a 1958 (Pareja y Chamorro, 1986). A pesar de ese incremento, el sistema educativo universitario ecuatoriano siguió siendo de tipo elitista al no

superar el 15% de estudiantes del total de la población en edad de acceder a la educación superior según la clásica definición de Trow (1974).

Con el incremento poblacional, se amplía la demanda social de educación superior, que hizo que entre las décadas de 1950 y 1970 se crearan 11 nuevas universidades públicas y 3 particulares, entre las públicas se encuentran: Universidad Técnica de Manabí (1962), Universidad Laica “Vicente Rocafuerte” de Guayaquil (1966), Escuela Superior Politécnica del Litoral (1968), Universidad Técnica de Ambato (1969), Universidad Técnica de Machala (1969), Universidad Técnica “Luis Vargas Torres” de Esmeraldas (1970), Universidad Técnica de Babahoyo (1971), Instituto de Altos Estudios Nacionales, Pública (1972) Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (1971), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO (1974), Escuela Politécnica del Ejército (1977). Las universidades particulares creadas en esa época fueron: Universidad Católica Santiago de Guayaquil (1962), Universidad Católica de Cuenca (1970) y Universidad Técnica Particular de Loja (1971).

Este proceso de expansión institucional acelera el crecimiento de la tasa anual en la matrícula en tanto se registró un 10.8% entre 1950 y 1962, y 27.4% entre 1970 y 1974 (Pareja y Chamorro 1986), esto indica que Ecuador estaba camino a abandonar su carácter elitista. Esta expansión estuvo promovida por dos procesos. Por un lado, el incremento de universidades asociado a la modernización agropecuaria e industrial y a las exigencias que las pequeñas burguesías emergentes tenían respecto de una educación de carácter técnica y avanzada para garantizar la movilidad social. Por otro lado, las luchas estudiantiles de la década de los sesenta que exigían la abolición de los exámenes de ingreso a las universidades. En el contexto de estas luchas, el 29 de mayo de 1969, al menos seis bachilleres que ingresaron a la casona de la Universidad de Guayaquil, fueron asesinados por militares y policías (Iturralde, 1983, como se citó en Espinosa, 2008). Esto marcó un hito en la vida universitaria nacional: el 10 de junio de 1969, se suprimieron los exámenes de ingreso a la Universidad Central por iniciativa de su Rector, que propuso los ideales de la Segunda Reforma Universitaria al plantear una universidad de “puertas abiertas” (Aguirre, 1973). Luego, en el Primer Congreso de universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, desarrollado en Quito en mayo de 1973, se resolvió que todas las universidades y escuelas politécnicas del país eliminen de sus reglamentos internos los exámenes de ingreso a las universidades (Espinosa, 2008).

Estos procesos se dieron en un contexto de expansión del sistema universitario en los años sesenta y principios de los setenta en varios países de Latinoamérica que demandaban mayor cantidad de profesionales (Beltrán Ayala, 2021). En esa época el sistema educativo universitario de Ecuador estaba conformado ya por veinte universidades en las principales

ciudades, cuatro universidades particulares y dieciséis públicas (Pacheco, 2011) (ver Anexo 1). Sin embargo, la promesa de tener una universidad de “puertas abiertas” no se pudo cumplir ante el incremento de estudiantes para ingresar a las universidades que siguieron siendo insuficientes por la baja asignación presupuestaria del Estado para invertir en educación. En este sentido, durante este tiempo tampoco se logró democratizar el acceso a la educación superior en vista de los pocos cupos disponibles en las universidades públicas y los escasos recursos económicos de la mayoría de estudiantes para acceder a instituciones universitarias privadas (Beltrán Ayala, 2021). En el marco del Seminario de Rectores de Universidades y Escuelas Politécnicas sobre Problemas Universitarios, desarrollado en diciembre de 1978, se resolvió que las universidades y escuelas politécnicas instaurasen diferentes mecanismos de ingreso de manera descentralizada, lo que dio lugar a una diversidad de formatos como cursos propedéuticos, exámenes de admisión, o pruebas de aptitud académica; que truncó el corto período de una universidad abierta a todos (Espinosa, 2008).

#### **1.4. Educación universitaria en los años ‘80 y 90: limitado acceso a la educación superior pública en un contexto de expansión privada sin control estatal**

A partir de la década de los 80 en la región se impuso el programa de desarrollo económico del neoliberalismo, caracterizado por la falta de prioridad a las políticas públicas del Estado en áreas sociales como educación, salud y seguridad social. En este contexto, los organismos internacionales tuvieron una importante participación en el proceso de construcción de la agenda de reformas para la educación superior que se centraron en los problemas de calidad institucional y la necesidad de evaluar tanto instituciones como carreras; de arancelar las universidades y diversificar las fuentes de financiamiento y generar recursos propios; de limitar el acceso y diversificar la oferta del sistema para generar condiciones de competencia institucional (Betancur, 2004). El neoliberalismo fomentó la expansión cuantitativa y diversificación institucional estimulando el aumento de universidades privadas, al tiempo que se promovió la reducción del gasto público en educación (Yarzabal, 2001).

En 1984, cuando asume la presidencia León Febres Cordero, instaura una política económica caracterizada, entre otros aspectos, por la limitación de recursos para el sector de educación provocando así graves problemas financieros en las universidades estatales (Barreto, 2015). En este contexto de restricción para las universidades públicas, se expandieron las universidades privadas en el marco de una ley de educación superior que se caracterizaba por la ausencia de controles de calidad y escasos requisitos para la apertura de nuevas universidades (Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, 1982, Art. 4). Es así que durante

la década de los ochenta y noventa el país registró un incremento de treinta universidades: nueve públicas, cuatro cofinanciadas y diecisiete privadas (UNESCO e IESALC, 2005). Este crecimiento se produce en sintonía con lo que Levy (1991) denominó la segunda ola de expansión de la educación universitaria privada, donde se crearon instituciones orientadas a captar la demanda excedente. Esta demanda por educación superior fue producto del incremento en el número de ecuatorianos que completaron la educación secundaria desde la década de los 1960 hasta mediados de 1990 que superó la oferta de la educación superior (Post, 2011). Es así que a pesar de que la expansión en la matrícula en los años ochenta y noventa logró inscribirse en un proceso de masificación de la universidad, los datos indican que en 1995, la cobertura universitaria no alcanzaba aún el 30%<sup>11</sup>.

El programa neoliberal se profundiza en Ecuador con la Constitución aprobada en 1998<sup>12</sup> durante la presidencia de Jamil Mahuad que tuvo un impacto negativo en la educación superior. Los datos estadísticos indican que en el período comprendido de 1995 a 2006 hubo un incremento de apenas el 5.7% en la tasa de matriculación universitaria pública del quintil más pobre (Ramírez Gallegos y Minteguiaga, 2010). La norma máxima instauró el pago de aranceles por concepto de matriculación en las universidades públicas, lo cual constituyó una barrera que impidió aún más el acceso de los sectores sociales económicamente bajos a pesar de que esa Constitución señala en el Artículo 77 que el Estado garantizará el acceso a la educación superior en igualdad de oportunidades y sin discriminación de ningún tipo, siempre y cuando se cumplan los requisitos del sistema nacional obligatorio de admisión y nivelación. La Carta Magna también impuso otros mecanismos propios del programa neoliberal para la universidad, en el Artículo 79 establece un *sistema autónomo de evaluación y acreditación* en cooperación y coordinación con el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), con la finalidad de asegurar los objetivos de calidad de las instituciones de educación superior que se concretarán con la Ley Orgánica de Educación Superior sancionada en el años 2000 y con la creación del organismo encargado del control de la calidad de la educación superior, el Consejo Nacional de Evaluación (CONEA), establecido en 2002. Estos cambios constitucionales referentes a la educación superior se inscriben el cuestionamiento a la calidad de la educación superior que se inició en América Latina en el marco de la política neoliberal que promovía una conducción de las universidades en la modalidad de estudios *a distancia*

---

<sup>11</sup> Una situación que ubica al caso nacional muy por debajo de países como Argentina, Costa Rica, Perú, Uruguay y Venezuela que ya habían alcanzado los indicadores que dan cuenta de un sistema de educación superior masificado (Rama, 2009).

<sup>12</sup> Aprobada según Decreto Legislativo No. 000. RO/ 1 el 11 de Agosto de 1998.

para resolver el ineficiente manejo de los recursos y la baja calidad de los servicios (Krotsch, 2001). Pero en el Ecuador, en el lapso de los años 2000 al 2006, se produjo un incremento masivo de instituciones de educación superior que sumaron veinte, de ellas cuatro eran públicas y dieciséis privadas en su mayoría de baja calidad. El masivo incremento de instituciones educativas privadas a consecuencia de la poca aplicación de la normativa legal establecida en la Ley Orgánica de Educación Superior del 2000 generó el descontento nacional por la deficiente educación que se impartía en el país. Esta situación fue aprovechada y usada como parte de la propuesta política para cambiar todo el sistema de educación superior y lograr una “gran transformación” universitaria propuesta por Rafael Correa, candidato a la presidencia del Ecuador por la Revolución Ciudadana que luego gobernó entre 2007 y 2017 y que incorporó el Buen Vivir (*Sumak Kawsay* en quichua) como paradigma de desarrollo que lo plasmó en los instrumentos estratégicos de planificación nacional denominados Plan Nacional de Desarrollo (2007- 2010) y Planes Nacionales del Buen Vivir (2009 –2013 y 2013-2017).

## **2. Nuevo siglo: el acceso a la educación universitaria y la polémica de la gratuidad condicionada a la meritocracia**

El gobierno de Rafael Correa (2007-2017) implementó una gran transformación en la educación superior ecuatoriana orientada a contrarrestar las tendencias de privatización, elitismos y deterioro de la calidad que predominaron a fines del siglo XX y comienzos del XXI. El diagnóstico se basaba en la idea de que la falta de regulación estatal y el uso irresponsable de la autonomía universitaria condujo a una educación superior que no garantizó la formación profesional del país bajo parámetros de calidad y acorde a las necesidades de desarrollo nacional. Este diagnóstico dio lugar a la transformación de la universidad, marcó un antes y un después en cuanto al control de la calidad del sistema universitario, que generó gran conmoción social. Por un lado, se impusieron medidas para exigir a las IES públicas y privadas, mejorar su gestión académico-administrativa respondiendo a las exigencias de la sociedad contemporánea y centrando su atención en la producción de investigación como clave de desarrollo. Por otro lado, se estableció un sistema único de admisión al sistema universitario público que reemplazó la diversidad de dispositivos que se implementaron de manera descentralizada en las universidades desde los años ochenta (Espinosa, 2008). Estas medidas, que suponían restricciones de la autonomía universitaria, se implementaron en el marco de un discurso contundente sobre la democratización de la educación, al disponer la gratuidad educativa hasta el tercer nivel educativo. Desde su inicio en el poder, el gobierno de la Revolución Ciudadana de Correa tuvo la convicción de que la única forma de lograr la



movilidad social ascendente y la igualdad de oportunidades era generar transformaciones en la educación universitaria y crear políticas para que las condiciones socioeconómicas no trunquen las posibilidades de acceder (Ramírez, 2012).

### **2.1. Política de evaluación institucional: control sobre el mercado universitario**

En el marco de los lineamientos emitidos en las distintas conferencias mundiales y regionales durante la década del noventa, que enfatizaban la necesidad de mejorar la calidad académica a partir de instaurar políticas de evaluación permanente de las instituciones de educación superior y promover la investigación científica para el avance tecnológico, se sanciona en el comienzo del nuevo siglo, la Ley Orgánica de Educación Superior del 2000 que define la creación de organismos de control de la calidad de la educación superior en el Ecuador. El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación para la Educación Superior (CONEA) creado en 2002, comenzó a implementar la evaluación y acreditación de las IES ecuatorianas. En la primera disposición transitoria de esta ley, se dispuso el plazo de un año para que el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) emita un informe de la situación académica y jurídica de todas las instituciones bajo su control. Esta ley también estableció que el CONEA entregue al CONESUP y a la Función Legislativa un informe técnico referente al nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior con la finalidad de garantizar la calidad (Congreso Nacional del Ecuador, 2000).

Esta ley marca el inicio de un proceso de evaluación y acreditación para garantizar la calidad de la educación superior, pero no logra ser efectiva frente a un nuevo proceso de proliferación de universidades orientadas a captar la demanda excedente de las universidades públicas con ingreso restringido y arancel y las universidades privadas de alto costo. Es decir que los procesos de evaluación implementados y la nueva disposición no lograban frenar la expansión del mercado, según Long (2013), en Ecuador hubo un incremento vertiginoso de universidades, unas 45 fueron creadas entre 1992 y 2006, siendo el período del 2000 al 2006 el más crítico donde se sumaron veinte nuevas instituciones: dieciséis autofinanciadas frente a la creación de apenas cuatro universidades públicas como producto de políticas neoliberales caracterizadas por la descomposición de lo público para favorecer la mercantilización y privatización de la educación superior en detrimento de su calidad y pertinencia.

Con la aprobación de la Constitución de la República del Ecuador en 2008, se inician procesos de evaluación y acreditación en un sentido más estricto, luego de la expansión descontrolada del mercado universitario, aunque se implementan tardíamente respecto de la región que ya evaluaba la calidad educativa universitaria desde la década de noventa (Lemaitre,

2017; Strah, 2020). La Asamblea Constituyente liderada por el gobierno de la revolución ciudadana emitió el Mandato No.14, con el que dispuso que el CONEA elabore un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de las IES con la finalidad de garantizar su calidad y propiciar su depuración y mejoramiento, teniendo como antecedente que la Ley Orgánica de Educación Superior del 2000 ya establecía realizar una evaluación de la calidad educativa, sin que se efectivice. La evaluación se realizó en base a cuatro criterios: academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión interna. Los resultados de la evaluación se publicaron en noviembre de 2009, según los cuales se distribuyeron a las 68 IES en cinco categorías que van desde la A, a la E. Cabe destacar que la mayoría de las universidades creadas desde finales de la década de los noventa hasta el 2006 que se caracterizan por ser instituciones privadas, seculares no elitistas y de baja calidad académica, que acogieron a los estudiantes que quedaron fuera de las instituciones públicas y privadas de élite privadas, fueron las que se ubicaron en las últimas categorías de la evaluación y acreditación del CONEA, como se presenta en la Tabla 1.

**Tabla 1.** *Categorización Universidades y Escuelas Politécnicas Año 2009 (CONEA)*

<b>Categorías</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas Autofinanciadas</b>	<b>Privadas Cofinanciadas</b>
A	7	3	1
B	6	3	-
C	9	4	-
D	4	5	-
E	2	23	1
Total	28	38	2

*Nota:* Elaborado en base a CONEA (2009)

En términos generales, este informe reveló que la mayoría de las universidades ecuatorianas presentaban graves falencias académico-administrativas y que el 88% de las universidades ubicadas en la categoría E eran de carácter privado autofinanciadas, con claras muestras de un bajo nivel académico y administrativo, precariedad en equipamiento e infraestructura, y casi inexistentes laboratorios, bibliotecas y materiales (CONEA, 2009). A estas universidades popularmente se las denominó “universidades tipo garaje” por la baja

calidad en la oferta educativa e institucional, ante la falta de control de los órganos reguladores del Estado para su funcionamiento.

Un año después del informe del CONEA, se elaboró y aprobó la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) que reemplazó el CONESUP por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), como entidad del gobierno para coordinar las acciones de la Función Ejecutiva y las IES del Ecuador. Además, para asegurar la calidad se reemplazó al CONEA por el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) que inició sus funciones en 2010. El CEAACES realizó una reevaluación de 26 universidades ubicadas en categoría E y dispuso el plazo de 18 meses para que mejoren los estándares de calidad establecidos en el informe de evaluación realizado por el CONEA en el 2009. Al no cumplir las mejoras solicitadas, en abril del 2012 se dispuso el cierre inmediato de 14 instituciones sumando en total 15 universidades cerradas en un año, si se tiene en cuenta la única universidad clausurada en el 2008 por no cumplir los estándares mínimos de calidad (Espinoza et al., 2019). En 2013, el CEAACES emitió un nuevo informe de evaluación y recategorización de las universidades de acuerdo con un nuevo modelo que incluyó el criterio de organización para sumar cinco: academia, eficiencia académica, investigación, organización e infraestructura. Para esta evaluación participaron 54 IES y en este proceso hubo más rigurosidad en el criterio de investigación, que además de considerar el número de artículos académicos publicados por los docentes, evaluó el nivel de impacto de las publicaciones (CEAACES, 2013). Los resultados de la categorización de las universidades realizada en el 2013 se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2.** *Categorización Universidades y Escuelas Politécnicas Año 2013 (CEAACES)*

<b>Categorías</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas Autofinanciadas</b>	<b>Cofinanciadas</b>
A	4	1	-
B	12	11	-
C	8	10	-
D	7	1	-
Total	31	23	0

*Nota:* Elaborado en base a CEAACES (2013)

En 2018 se realizó una reforma a la LOES 2010, en la cual se cambió la denominación del CEAACES por Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

(CACES)<sup>13</sup> que estableció un nuevo Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas basado en los tres ejes de las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, más el eje de condiciones institucionales.

## **2.2. Políticas de democratización de la universidad bajo el lema de la igualdad de oportunidades**

En el comienzo del siglo XX, el acceso a la ES en Ecuador estaba regulado por los principios establecidos a fines del siglo anterior: la universidad pública estaba arancelada por las disposiciones de la Constitución de 1998, y el ingreso era restricto en base a un esquema descentralizado que desconocía lo señalado en la legislación del año 2000 que establecía un Sistema Nacional de Admisión y Nivelación. Estas disposiciones sobre el sector público, combinadas con un sector privado que se había expandido, dieron lugar a que el número de estudiantes matriculados en las IES se incrementó de 264.000 en el año 2000 a 304.000 en 2005 (Rama, 2009). Esta cifra que muestra ampliación en el acceso no supuso la democratización de las universidades pues la mayor parte de estudiantes que lograron su admisión pertenecían a sectores económicos medios y altos. Al respecto, Ecuador registró un aumento de apenas 5.7% en la tasa de matrícula en el quintil más pobre de la población durante los años 1995 y 2006, mientras que el quintil más rico subió a un 154.7%. Esta desigualdad educativa se visualiza también en un dato sobre admisión: en el año 2006 solo el 3.4% del quintil más pobre logró su ingreso a la universidad pública ecuatoriana frente al 21.9% del quintil más rico (Ramírez Gallegos y Minteguiaga, 2010).

La Constitución del 2008 cambió rotundamente el sistema de acceso a la educación superior pública en Ecuador orientado por el principio de igualdad de oportunidades. En su Art. 356, se decreta la gratuidad de la educación superior hasta el tercer nivel y se establecen los lineamientos del sistema de nivelación y admisión. A partir de esta base legal, la gratuidad está asociada a la responsabilidad académica de los estudiantes: se accede a dicho beneficio si se aprueba el ENES aplicado a nivel nacional, y se pierde el beneficio si el estudiante no aprueba alguna materia. La segunda matrícula en una materia debe pagarse, por lo que el derecho se pierde en función del desempeño académico.

---

<sup>13</sup> El CACES es miembro del Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES), <http://www.siaces.org/miembros/>

Con la aprobación de la LOES 2010, se establece la normativa para el ingreso a las universidades públicas mediante la implementación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA). En el Artículo 4 se reconoce que la educación superior es un derecho que refleja el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades; en el Artículo 5 se establece que los estudiantes tienen derecho a ingresar y titularse sin perjuicio de discriminaciones, recibir una educación superior de calidad en igualdad de oportunidades y acceder a becas y créditos que les permita cumplir con su formación universitaria y, en Artículo 12 se indica que la igualdad de oportunidades es uno de los principios que rigen al Sistema de Educación Superior (LOES, 2010). En la última modificación a la LOES 2010, el Artículo 81 establece: “El sistema se rige por los principios de *méritos*, igualdad de oportunidades y libertad de elección de carrera o carreras e institución”. Moreno Yáñez (2013) afirma que el gobierno de Correa justificó la aplicación del SNNA para eliminar la “palancocracia” o la influencia que tienen las élites pertenecientes a linajes familiares dominantes para acceder a instancias sociales de privilegio como la educación superior. Sin embargo, la combinación de la gratuidad y un sistema de admisión basado en la meritocracia reprodujo las desigualdades sociales (Luna Tamayo, 2017; Moreno Yáñez, 2013; Vásquez, 2017). El SNNA limitó las posibilidades para que los estudiantes de clases pobres accedan a la educación universitaria por no contar con recursos económicos necesarios para pagar cursos de capacitación de preparación para el examen impuesto puesto que los estudiantes que provenían instituciones educativas públicas en su mayoría no contaban con las capacidades requeridas para pasar el examen de ingreso a la universidad.

El SNNA implementó como mecanismo de selección el Examen Nacional de Educación Superior (ENES), un test de tipo aptitudinal y obligatorio para el ingreso a las universidades públicas del Ecuador que se aplicó por primera vez a nivel nacional en mayo del 2012 y, posteriormente, en noviembre del mismo año, con el objetivo de coincidir con el régimen de estudios de la región sierra y costa (SENESCYT-SNNA, 2012). La implementación del sistema de admisión marcó el límite de la apertura que había garantizado la gratuidad. La restricción se puede observar en la evolución de la matrícula universitaria, en el período 2008-2011, la tasa de matrícula pasó del 27% al 31%, mientras que desde el 2012, cuando inicia la aplicación del examen de ingreso, descendió en 10 puntos al bajar del 31% al 21% (Ponce y Carrasco, 2016). Durante el primer período el sistema de educación superior de Ecuador había superado apenas el 30% concretando el proceso de masificación del nivel, pero los datos del segundo período muestran un retroceso producto de que las políticas de Estado no garantizaban los procesos de democratización de la educación superior en el país.

El proceso de admisión a las universidades sufrió un primer cambio en 2015 cuando el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) estableció el examen Ser Bachiller con el criterio de evaluar la calidad educativa de los bachilleres a nivel nacional. La totalidad de bachilleres, independientemente de si decidían acceder a las universidades, debían rendir la prueba Ser Bachiller (Fabara, 2018). A partir del 2016, la SENESCYT y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) inician un proyecto para implementar la prueba Ser Bachiller con la doble finalidad de evaluar los conocimientos adquiridos en el bachillerato y a la vez sustituir el examen de admisión ENES para el ingreso a las universidades públicas. Estos cambios generan un desplazamiento de sentidos en el SNNA, que en sus inicios tuvo como idea central la igualdad de oportunidades y la equidad, pero cuando estas ideas se asociaron con el concepto de calidad educativa, que influyó en la selección del instrumento, resultó contradictorio a la política de democratizar el acceso a la educación superior al producir más dificultades para que los estudiantes accedan a la educación superior (Vásquez, 2017). Para la mayoría de los estudiantes era muy difícil alcanzar el puntaje requerido para estudiar una carrera universitaria por la complejidad que continuaba teniendo el examen de acceso a las universidades.

En el año 2017, la SENESCYT, el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), regularon el proceso de unificación y estandarización de la evaluación educativa mediante la creación de los lineamientos para la aplicación del Examen Ser Bachiller, que se adoptó a partir del segundo quimestre del 2017 hasta el 2020. El examen evaluaba habilidades, aptitudes y destrezas en cinco áreas: aptitud abstracta, dominio matemático, dominio lingüístico, dominio científico y dominio social (INEVAL, 2018). Esta prueba tenía una duración de 180 minutos para la población objetivo y 240 minutos para los postulantes con discapacidad auditiva y visual pero sin adaptaciones especiales. Este nuevo examen tenía una doble finalidad: definir la aprobación del bachillerato y establecer el puntaje para el ingreso a la educación superior, contaba con los siguientes componentes: a) evaluación estandarizada de grado (para evaluar los conocimientos adquiridos en el bachillerato); y b) evaluación de habilidades, aptitudes y destrezas requeridas para el acceso a la educación superior. Esta evaluación estaba dirigida tanto a la población escolar -los estudiantes en proceso de obtención de su título de bachillerato- y a la población no escolar -las personas que obtuvieron su título en períodos anteriores-.

### **2.3. Desigualdades en el acceso a la educación superior: la gratuidad basada en la lógica meritocrática puesta en debate**

Las principales críticas que ha recibido el SNNA están centradas en los principios en que se basa: igualdad de oportunidades y el mérito. La lógica meritocrática empleada en el gobierno de Correa se basa en garantizar la gratuidad aduciendo que las condiciones socioeconómicas no deben constituir barreras para que los estudiantes ingresen a la universidad en base a su mérito por aprobar el examen. Sin embargo, esta concepción no considera las asimetrías sociales, ni los antecedentes académicos en cuanto a preparación especial mediante cursos de capacitación que los estudiantes debían cumplir para pasar el examen.

En Ecuador, investigadores han cuestionado el acceso a las instituciones de educación superior; en la misma línea que Chiroleu (2008) lo ha realizado para los sistemas de acceso en la región. La autora postula que la verdadera igualdad de oportunidades significa democratizar el ingreso de la población a las universidades mediante una política de “puertas abiertas”, que asegura que todos los estudiantes ingresen a la universidad, aunque no garantiza que todos concluyan sus estudios. Para el caso nacional, se realizaron una serie de investigaciones sobre los efectos de la gratuidad en el acceso a las IES que muestran resultados disímiles. Mientras algunos trabajos argumentan que la gratuidad no ha tenido un impacto en la población de menores recursos económicos y grupos minoritarios, otros consideran que ha contribuido a generar mayor equidad e inclusión. Ante esta disyuntiva, estudios como el de Rivera Vásquez (2019) postula que la gratuidad ha favorecido a grupos tradicionalmente excluidos y quintiles pobres, pero su efecto se ha visto disminuido cuando se combinó con medidas de mérito y calidad. En la misma línea, Post (2011) afirma que quienes más se han beneficiado son los estudiantes de la clase media, así como Moreno Yáñez (2013) sostiene que la lógica de la meritocracia empleada en el gobierno de Correa tiende más a perpetuar la clase media y alta que a eliminar la desigualdad, en una sociedad marcada por asimetrías estructurales que benefician el acceso a la educación superior de quienes provienen de sectores sociales, culturales y económicos privilegiados. Esta desigualdad se genera al aplicar un mismo instrumento a todos, sin considerar que los aspirantes a la educación superior presentan desigualdades sociales y educativas previas y que, además, en muchos casos debieron financiar costosos cursos de preparación para rendir el ENES (Moreno Yáñez, 2013).

El SNNA, contrariamente a lo establecido en sus objetivos y principios, contribuyó a reproducir las desigualdades sociales, prueba de ello es que la mayor parte de los colegios con mejores rankings en los resultados de la región Sierra y Costa son de carácter privado, según

lo publicado en la página web de la SENESCYT<sup>14</sup>. Otros investigadores como Luna Tamayo (2017), Moreno y Cabrera (2017), Vásquez (2017) y Viera Córdoba (2017) concluyeron que los estudiantes que lograron pasar el ENES, en su gran mayoría, provenían de colegios particulares y de hogares de economía media-alta, lo que les permitió financiarse cursos de preparación para tal examen. Además, Viera Córdoba (2017) afirma que los estudiantes que provienen de instituciones educativas en la modalidad semipresencial o a distancia obtienen promedios más bajos en el ENES. Esto evidencia que indirectamente se privatiza el acceso a la educación superior porque los estudiantes pagaron por el entrenamiento para rendir el ENES, y los que no lograron ingresar a las universidades públicas tuvieron que matricularse en universidades particulares. Al respecto, Moreno Yáñez (2013) sostiene que si bien el ENES es un examen que inicialmente no se basó en contenidos de los planes de estudio del bachillerato; sino que se propuso evaluar la aptitud verbal, aptitud numérica y el razonamiento abstracto, para aprobarlo se requirió preparación a través de cursos de capacitación. En la práctica, el examen sí se requería de conocimientos y entrenamiento al que no todos los estudiantes tuvieron acceso por la falta de recursos económicos para pagar cursos en institutos particulares. A los cuestionamientos realizados por los investigadores que publicaron sus estudios, se suman varias declaraciones presentadas por personas que fueron parte o pretendían ser parte del gobierno que admiten que los problemas generados en el proceso de admisión a las universidades ecuatorianas tienen como base un problema de fondo en el proceso educativo de los bachilleres. Es así que la doctora Rosalía Arteaga, ex ministra de educación, ex presidenta, ex vicepresidenta de la República del Ecuador, afirma que durante los diez años de correísmo se ha “involucionado en educación”<sup>15</sup> y que los problemas generados para el ingreso a las universidades son el resultado de las deficiencias educativas en los niveles de educación básica y bachillerato. Del mismo modo Gustavo Larrea, candidato a la presidencia del Ecuador en el 2020 planteó una demanda de inconstitucionalidad a la prueba Ser Bachiller por considerarlo un atentado al derecho a la educación<sup>16</sup>. Larrea argumentó que el examen de ingreso a las universidades viola los artículos constitucionales sobre el derecho a la educación superior por considerarlo un requisito discriminatorio que afecta a las clases populares que al no lograr un cupo en las instituciones públicas tampoco pueden pagar una educación universitaria privada.

---

<sup>14</sup> Lista colegios con mejor ranking disponible en <https://www.educacionsuperior.gob.ec/rene-ramirez-nuestra-politica-combina-calidad-meritocracia-e-igualdad-de-oportunidades/>

<sup>15</sup> Afirmación realizada en un programa televisivo: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_3LmJFKsFKk](https://www.youtube.com/watch?v=_3LmJFKsFKk)

<sup>16</sup> Nota de prensa publicada en un medio de nacional: Democracia Sí demanda inconstitucionalidad del examen Ser Bachiller y Bachillerato General Unificado <https://www.elcomercio.com/actualidad/politica/demanda-inconstitucionalidad-democraciasi-examen-bachillerato.html>



Larrea también señaló que el examen tiene fallas técnicas que no reflejan el rendimiento del estudiante.

La igualdad de oportunidades basada en la lógica meritocrática como principio para la admisión a la educación superior también ha sido cuestionada en las Conferencias Regionales de Educación Superior a la que asistieron las principales autoridades educativas de los países de América Latina y el Caribe<sup>17</sup>. Los principios del SNNA se inscriben en las declaraciones de la I Conferencia Regional de Educación Superior de 1996, desarrollada en La Habana, Cuba; evaluaba que la expansión de la matrícula y de las instituciones, en su mayoría de carácter privado, no contribuían a democratizar el acceso a la educación superior para erradicar las desigualdades sociales y garantizar una educación de calidad. Allí se manifiesta la necesidad de transformar la educación superior dando prioridad al acceso de los grupos más desfavorecidos en educación superior con base en el *mérito* de los aspirantes. Esta ideología fue puesta en cuestión en la II Conferencia Regional de Educación Superior de 2008, celebrada en Cartagena de Indias en Colombia, donde se abandonó el principio del mérito al concebir a la educación como un derecho al que todos deben acceder (Del Valle, 2018). Este acontecimiento se cristaliza en un texto de enorme importancia simbólica y política, un cambio de naturaleza conceptual que cambia la manera de concebir la educación superior y la entiende como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados (Rinesi, 2020). Esta declaración fue ratificada en la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe realizada en Argentina en el año 2018.

#### **2.4. Implementación de medidas compensatorias para contrarrestar los efectos de la lógica meritocrática en el proceso de admisión**

Las políticas compensatorias surgen como estrategia para erradicar las inequidades de los grupos sociales desfavorecidos dándoles las mismas posibilidades de acceder a servicios de educación, salud, vivienda, entre otros (Pedroza Flores y Villalobos Monroy, 2009). En la medida en que se evalúa que el ingreso restricto centralizado implementado en Ecuador no amplió el acceso ni redujo las desigualdades, éstas comienzan a implementarse recién en el 2014 cuando la SENESCYT<sup>18</sup> impulsa un plan piloto para garantizar el acceso a la educación superior de estudiantes que pertenecen a grupos históricamente excluidos, entre los que se

---

<sup>17</sup> Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008)

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1216&context=ruls>

<sup>18</sup> Política de Cuotas brinda igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior <https://www.educacionsuperior.gob.ec/politica-de-cuotas-brinda-igualdad-de-oportunidades-en-el-acceso-a-la-educacion-superior/>

encuentran las personas con discapacidad y las personas de bajos recursos económicos. Esta política se ejecutó inicialmente mediante convenios con instituciones de educación superior particulares<sup>19</sup>, que debían otorgar el 10% de cupos con becas de estudios a personas en condición de vulnerabilidad. La política de cuotas se regularizó en el 2015 con la aprobación de los lineamientos para su aplicación<sup>20</sup> en instituciones públicas y privadas. Posteriormente, la política de cuotas y políticas de acción afirmativa se han modificado con la aprobación de los nuevos reglamentos del SNNA en 2017 y 2023. En el Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión del año 2017, se incorpora en el Art. 59 la política de cuotas en universidades públicas y privadas con la asignación del 15% de la oferta académica real de cada institución pero se refiere únicamente para los estudiantes que formen parte del GAR, grupo de alto rendimiento. En el último Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión<sup>21</sup> expedido en julio de 2023, la política de acción afirmativa establecida en el artículo 47 es otorgar puntos adicionales a los estudiantes en condición de vulnerabilidad, por ejemplo, las personas con discapacidad reciben cinco puntos. Con respecto a la política de cuotas, el Art. 48 establece que únicamente las instituciones de educación superior *públicas* deben asignar entre el 5% y 10% de cupos a los estudiantes que pertenecen a grupos históricamente excluidos y discriminados (SENESCYT, 2023). Con la finalidad de obtener información referente a la situación socioeconómica de los estudiantes, se estableció que previo a rendir el examen Ser Bachiller los aspirantes deben completar una *Encuesta de factores asociados*<sup>22</sup> que permite recabar información sobre las condiciones sociales del estudiante a fin de poder ejecutar políticas públicas de acción afirmativa, como la política de cuotas, para garantizar el acceso y egreso de la educación superior a aquellos que pertenecen a grupos en condición de vulnerabilidad.

Estas políticas de acción afirmativa se implementan en un contexto donde el sistema de ingreso sufrió una serie de modificaciones, más en su denominación que en estructura. Durante la presidencia de Lenin Moreno, en el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021- Toda una Vida, no solo se mantienen y fortalecen las políticas establecidas en el Plan Nacional del Buen Vivir

---

<sup>19</sup> SENESCYT explica cómo funciona la Política de Cuotas,

<https://ecuadoruniversitario.com/estudiantiles/snna/senescyt-explica-como-funciona-la-politica-de-cuotas/>

<sup>20</sup> Lineamientos para el establecimiento y aplicación de la política de cuotas: <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/01/Acuerdo-194-2015-Politica-de-cuotas.pdf>

<sup>21</sup> Último reglamento aprobado según ACUERDO Nro. SENESCYT-2023-0003-AC

<sup>22</sup> El factor socioeconómico, clave en una evaluación <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/1/el-factor-socioeconomico-clave-en-una-evaluacion>

<https://educacion.gob.ec/inician-las-inscripciones-para-rendir-examen-ser-bachiller-en-el-regimen-sierra-amazonia/>

(PNBV) 2013-2017, ratificando así el compromiso del Estado de crear una sociedad que respete y reconozca la igualdad y diversidad de la población, sino que además se establecen metas concretas referentes a la tasa bruta de matrícula en educación superior, al proponer un incremento del 27,81% al 31,21% para 2021. En este contexto, el Examen de Acceso a la Educación Superior reemplaza al Ser Bachiller en el año 2020, se establecen ahora 55 preguntas sobre matemáticas, lengua y literatura, ciencias naturales y ciencias sociales con una duración de 2 horas para la población en general y 3 para los estudiantes con discapacidades. El 60% de la calificación del examen era para postular a la universidad y el otro 40% correspondía a la nota de grado. Y al año siguiente, el Examen de Acceso a la Educación Superior es reemplazado por la Prueba Transformar a partir de agosto de 2021 y tuvo vigencia hasta el 2022, en este examen ya no se valoraba los conocimientos de los estudiantes, sino aptitudes entre las que se incluyen el razonamiento numérico, lógico verbal y abstracto, el 50% de la calificación obtenida en este examen era considerado para ingresar a la universidad, el 50% restante correspondía a la calificación del récord académico del colegio.

Finalmente, a partir del 2023, las instituciones de educación superior implementaron sus propios sistemas de admisión estudiantil, recuperando la situación previa a la “gran transformación” establecida por el gobierno de Correa. Los postulantes deben seguir un nuevo proceso establecido por la SENESCYT, que incluye una serie de fases<sup>23</sup>: en las que los aspirantes obligatoriamente deben registrarse en la página del Registro Nacional p<sup>24</sup>ara acceder a la educación superior. Luego, si los aspirantes eligen una institución superior que aplica la prueba de ingreso con el apoyo de la SENESCYT deben cumplir las siguientes fases registro social de educación superior (únicamente para quienes reciben un correo para llenar esta información que incluye datos de aspecto social, económico y demográfico individual), inscripción, evaluación, reprogramación del examen (para quienes no logran inscribirse), aceptación de cupo y postulación.

### **Consideraciones finales**

Tradicionalmente la educación ha sido un derecho al que pocos han accedido, y la educación universitaria prácticamente se ha constituido en un privilegio para las personas de posición socioeconómica alta, de raza blanca y sin discapacidad. El recorrido histórico realizado en este capítulo muestra los procesos y las medidas adoptadas que han limitado el

---

<sup>23</sup> Fases proceso de admisión a la educación superior <https://senescyt.com.ec/cronograma-segundo-periodo-2023/>

<sup>24</sup> Página de registro [www.registrouicoedusup.gob.ec](http://www.registrouicoedusup.gob.ec)

acceso en algunos momentos y en otros lo han ampliado, en un país que aún no logra superar una tasa de escolarización del nivel del 30%, como muchos otros países de la región y donde los sectores históricamente excluidos tienen representaciones muy bajas. En particular, los estudiantes con discapacidad que son objeto de estudio de esta tesis.

El origen y desarrollo de la educación universitaria del Ecuador ha estado marcado por dinámicas sociales poco inclusivas y desiguales que se llevan a cabo en un primer desarrollo en convergencia con el sistema universitario de América Latina. El inicio de la educación universitaria ecuatoriana se dio con la creación de instituciones de orientación religiosas que confluyen en el marco de los procesos de laicización en la creación de la Universidad Central del Ecuador en 1826 como parte de un proyecto elitista destinado a fundar instituciones de educación superior exclusivas para las clases dominantes. Sin embargo, a partir de 1867 el concepto de universidad empieza a cambiar con el surgimiento de movimientos sociales que exigen la democratización de la educación superior, lo que da origen a la creación de universidades en otras ciudades del país como es el caso de la Universidad de Cuenca y la de Guayaquil.

Posteriormente, en la época republicana se eliminaron las barreras raciales; pero prevalecieron requisitos como saber leer y escribir, que hasta entonces seguía siendo un privilegio de las clases dominantes y que limitó la admisión a la educación superior de la población en general. La concepción elitista comenzó a ser cuestionada tempranamente en Ecuador a inicios del siglo XX con la misión geodésica francesa que motivó el surgimiento de un movimiento social que exigía universidades menos elitistas, laicas y con planes de estudio basados en la ciencia. Este suceso marcó el inicio de otros hitos históricos en el proceso de democratización de la universidad ecuatoriana como lo fue el de 1909 cuando por primera vez se permitió el acceso de la población femenina a estudios superiores. Lamentablemente, en estos primeros períodos de la vida universitaria del Ecuador, las personas con discapacidad no eran consideradas sujetos de derechos; por ello no se encuentran registros de su presencia en las universidades ecuatorianas.

Estos cambios en pro de una universidad más democrática toman mayor fuerza con los aires reformistas que provienen de Argentina con la Reforma de 1918 en Córdoba, que marcó las pautas para construir un nuevo tipo de universidad en la región. En el contexto ecuatoriano se logró avanzar en aspectos como la autonomía universitaria, pero la democratización en el acceso a la educación universitaria siguió a paso lento. En la década de los cuarenta surge un nuevo tipo de universidades con oferta de carreras técnicas y tecnológicas destinadas a las clases sociales medias. Sin embargo, la democratización en el acceso se obtuvo recién en 1973

al haberse propuesto una universidad de puertas abiertas con la eliminación de los exámenes de admisión, apertura que tuvo una duración de apenas cinco años porque se imponen nuevamente mecanismos de admisión en 1978.

Los años sesenta y principios de los setenta marcan un contexto de expansión de universidades públicas y privadas necesarias para formar profesionales requeridos para el crecimiento económico de los países. Este incremento de universidades en cierta medida amplía el acceso a la educación superior de clases sociales medias, pero no logra superar las desigualdades educativas por la insuficiente oferta de cupos para las universidades públicas y los escasos recursos económicos de la población para acceder a instituciones superiores privadas que surgieron para acoger a la clase élite con la finalidad de perpetuar los grupos de poder.

Los intentos por avanzar en la democratización de la universidad se ven truncados en los años ochenta, que están marcados por una crisis en la educación superior del Ecuador debido al recorte presupuestario para inversión pública. Entre los años 1990 y 1998 el Estado deja en manos del mercado la responsabilidad de la educación universitaria del país. Por otro lado, con la aprobación de la Constitución de 1998 y la Ley de Educación Superior del 2000 se arancela la universidad y se establece un sistema de ingreso centralizado, así como un proceso de evaluación a las universidades, aunque estas dos últimas medidas no se concretan. La expansión institucional combinada con medidas restrictivas dio lugar a que hasta la década de los 90' Ecuador no lograra alcanzar el 30% de la cobertura universitaria ubicándose en posiciones inferiores a las de otros países de la región que para entonces ya habían logrado la masificación universitaria.

Por otro lado, por la falta de control del Estado en cuanto a la calidad de la educación superior y la creación de universidades, en el período comprendido entre 1990 y 2006 existe una proliferación de universidades privadas de baja calidad que surgieron por la demanda de la creciente población estudiantil que exigía acceder a niveles más altos de formación académica.

El nuevo siglo acarrea una transformación en el nivel universitario en el marco de una reforma del Estado que impulsaba la recuperación de lo público, lo que suponía fortalecer las universidades públicas y contrarrestar la expansión de las universidades privadas de baja calidad. En esa línea, se comenzó a implementar mecanismos de evaluación orientados a mejorar la calidad educativa que estaba fuertemente deteriorada por la casi inexistente política de evaluación y acreditación universitaria, incluso se aplicaron medidas drásticas cuyo resultado fue el cierre de 15 universidades consideradas de baja calidad, una vez que se puso

en marcha un proceso de evaluación y acreditación institucional. A pesar de ser considerado un gobierno de carácter progresista, Correa recurrió a tendencias neoliberales para solventar la problemática universitaria con la implementación de organismos de control de la calidad de la educación y varias políticas tendientes a ampliar el acceso a las universidades, que en el resto de la región se aplicaron en los años 90 (Saforcada et al., 2019).

La constitución de la República del Ecuador también establece que la educación es un derecho con lo que se inicia un proceso de democratización y de inclusión social y educativa en el marco de una presencia fuerte del Estado, en sintonía con la agenda regional para garantizar el derecho a la educación superior y la inclusión de grupos de atención prioritaria. Con ese fin, se extiende la gratuidad educativa hasta el nivel universitario, a la par se establece el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión SNNA que tuvo sus antecedentes en la Constitución del 1998 como parte de las políticas neoliberales de los años 90. A ello se añadió la idea de la igualdad de oportunidades y la meritocracia, principio que no supone la eliminación de las jerarquías sociales, sino que instaure un nuevo modo de acceder a ellas.

Aunque se buscara eliminar la dinámica de exclusión que caracterizó a la historia del sistema universitario ecuatoriano; hasta la actualidad el sistema educativo ecuatoriano no ha logrado cerrar la brecha de la desigualdad, principalmente a nivel superior porque la implementación de estas políticas se inscriben en un discurso de democratización acompañado de la lógica de la igualdad de oportunidades basada en el mérito que no logra democratizar el acceso a la educación superior en un contexto de profundas desigualdades sociales y educativas. Además, Correa manejó el discurso de garantizar la igualdad de oportunidades mediante la gratuidad educativa hasta el nivel superior, pero la gratuidad estuvo acompañada de un sistema rígido y obligatorio para la admisión basado en exámenes de ingreso que reproduce las desigualdades sociales especialmente para los grupos más vulnerables.

La imposición del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión el Examen Nacional de la Educación Superior ENES, y sus posteriores denominaciones, como instrumento para la selección y admisión de los estudiantes al sistema educativo universitario público bajo el principio del mérito ha recibido fuertes cuestionamientos de parte de académicos e importantes figuras políticas a nivel nacional que, a través de varios medios de comunicación, han expresado sus desacuerdos frente a este sistema que impulsó la selectividad de los aspirantes y la reproducción de las desigualdades existentes, profundizando la posición de las élites. La mayoría de las investigaciones al respecto concuerda que los estudiantes que lograron pasar el ENES provenían de instituciones educativas particulares o de estratos sociales medios y altos, lo cual facilitó su ingreso a cursos de preparación para dicho examen. Las publicaciones

tampoco hacen referencia a estudiantes con discapacidad que contaron con recursos y capacitación necesaria para pasar este examen.

Con la finalidad de mitigar las dificultades en el proceso de admisión al sistema educativo universitario de los grupos de atención prioritaria, el gobierno estableció la implementación de políticas de acción afirmativas que se desarrollaron a través: políticas de cuotas, becas y medidas especiales para que las personas con discapacidad puedan rendir el examen de admisión a las universidades públicas; sin embargo, estas medidas resultaron insuficientes para lograr la incorporación plena de las personas con discapacidad y de otros grupos vulnerables frente a la complejidad del proceso y del examen de ingreso.

Para finalizar, en el desarrollo del capítulo se observa la ausencia de referencias, tanto nacionales como regionales, con respecto a la educación de las personas con discapacidad desde la época colonial hasta la republicana, que obedece a que en la antigüedad estas personas no eran sujetos de derecho y estaban totalmente invisibilizadas de la vida social. En Ecuador los derechos de las personas con discapacidad para acceder a la educación toman fuerza al ejercer la vicepresidencia del país Lenin Moreno, quien al padecer una discapacidad física, se empodera en la lucha por mejorar las condiciones de estas personas, a través de la creación de políticas de acción afirmativa en diferentes ámbitos sociales y educativos. Las personas con discapacidad están insertándose poco a poco en el sistema educativo superior; sin embargo, todavía hace falta realizar ajustes necesarios al sistema de acceso a la educación superior, pero la educación universitaria contemporánea del Ecuador todavía no ha podido solucionar los problemas que emergieron con su origen y que han impedido que la educación se constituya en el derecho que todos los seres humanos merecen para la construcción de una sociedad que garantice la igualdad de oportunidades.

## **CAPITULO IV. El abordaje de la discapacidad en la educación superior: grandes avances en el plano normativo con limitados procesos de concreción real de los postulados**

### **Introducción**

Las personas con discapacidad forman parte de los sectores que han enfrentado mayor discriminación y postergamiento económico y social. Según García et al. (2021) en América Latina y el Caribe se registra un alto número de personas con discapacidad que presentan barreras para insertarse en el campo laboral y para acceder a servicios básicos como la educación y la salud. La lucha por erradicar esta situación se ha convertido en un reto que desafía a muchos países en vista de que la injusticia y la exclusión han estado presentes en las sociedades modernas desde el siglo XVIII cuando, a través de discursos psicológicos, pedagógicos, médicos y jurídicos, se categoriza a los cuerpos como normales y anormales (Cobeñas, 2016). Recién a partir del siglo XX surge el modelo social de la discapacidad que determina que las condiciones adversas y los sistemas discriminatorios son los que generan barreras para las personas con discapacidad (Oliver, 1998). Es desde este enfoque que la defensa de las personas con discapacidad se incorpora en la agenda pública mundial y regional mediante el reconocimiento jurídico de sus derechos en cada país, aunque todavía persisten desigualdades que ubican a estas personas en condiciones de vulnerabilidad social (Stang, 2011).

Contar con una carrera universitaria constituye un factor primordial para lograr la movilidad social ascendente y mejorar la calidad de vida de los grupos en condición de desventajas (OECD, 2018). Sin embargo, históricamente las personas con discapacidad han sido excluidas del sistema educativo por muchos años, ya sea por la inexistencia o la poca aplicación de un marco jurídico que los ampare. En este sentido, si el objetivo de esta tesis es comprender las experiencias estudiantiles de las personas con discapacidad en su proceso de admisión al sistema educativo universitario, es necesario para ello realizar un análisis de la situación actual socio-educativa de esta población así como también examinar la normativa jurídica generada a nivel internacional y nacional para garantizar sus derechos en el ámbito general y en lo educativo en particular.

El argumento que se plantea es que Ecuador posee abundante normativa legal a favor de las personas con discapacidad, especialmente con la aprobación de la Carta Magna del 2008 donde se enfatizan los derechos constitucionales de las personas que pertenecen a grupos históricamente excluidos, pero persiste la desigualdad social y educativa que influyen en las



posibilidades reales para que los estudiantes con discapacidad accedan al sistema universitario público del país. Por ello, resulta relevante realizar un análisis de la normativa legal y de indicadores que dan cuenta de la situación social y educativa que permita entender los procesos que las personas con discapacidad deben transitar en su camino hacia la inclusión educativa a nivel universitario. Para el desarrollo, se realiza una breve descripción social de la población con discapacidad a nivel nacional, una indagación documental de convenios internacionales, leyes y agendas nacionales; y un análisis de la situación social y educativa de las personas con discapacidad a partir de bases estadísticas e informes oficiales, poniendo especial énfasis en el acceso al sistema universitario.

### **1. Caracterización social de la población con discapacidad: de la invisibilidad hacia el reconocimiento de los derechos**

De acuerdo con el Informe Mundial sobre la Discapacidad, emitido por la Organización Mundial de la Salud (2011): cerca del 15% de la población mundial -unos 1.000 millones de personas- presenta alguna discapacidad. De acuerdo con el portal web de la Organización Mundial de la Salud, esta cifra subió a 1300 millones a marzo del 2023<sup>25</sup>. Dadas las restricciones que presenta el ambiente social para que estas personas accedan a servicios educativos, sus oportunidades de empleabilidad se reducen en relación al resto de la población. Según datos de la Organización Internacional del Trabajo (2015), las personas con discapacidad son discriminadas y acceden al campo laboral en porcentajes muy bajos.

Con respecto a América Latina y el Caribe, las estadísticas más actuales del Banco Mundial señalan que existen 85 millones de personas con discapacidad y que su exclusión del campo laboral puede afectar entre un 3% y 7% en la caída del PBI. Además, América Latina y el Caribe también es una de las regiones donde la población está envejeciendo más rápido y por cuanto la discapacidad se incrementa con la edad, se espera que el porcentaje de personas con discapacidad también se eleve para el 2050 (García et al. 2021). A nivel nacional, los datos estadísticos relacionados a discapacidades, que el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) ha comenzado a relevar en las dos últimas décadas, reportó para el año 2010<sup>26</sup> un total de 816.156 personas con discapacidad, lo que representaba el 5,64% de la población. Por su parte, el Consejo Nacional para la Igualdad en Discapacidades (CONADIS) registra un número

---

<sup>25</sup> Discapacidad. Datos y cifras. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

<sup>26</sup> El CENSO de 2010 es el último con datos publicados. Del censo del 2022 no se contaba con resultados oficiales durante el desarrollo de esta tesis.

menor que el censo, y las estadísticas más recientes indican que el número total de personas con discapacidad es de 471.205 en 2023. Sobre estas diferencias estadísticas, el CONADIS explica que los datos del censo del 2010 se obtuvieron del total de la población y a partir de las respuestas proporcionadas por un miembro del hogar, en base a cómo se autodefinen las personas. Por otro lado, las estadísticas del portal web del CONADIS se basan en las personas registradas, que a partir del 2013 son valoradas por el Ministerio de Salud Pública que las califica y carnetiza para su acreditación como personas con discapacidad<sup>27</sup>. La implementación de esta política de actualización estadística de las personas con discapacidad evidencia los esfuerzos que realiza el Estado para garantizar sus derechos y visibilizar a esta población que por muchos años ha estado excluida socialmente.

En este sentido, contar con datos estadísticos certeros es fundamental para identificar a grupos de atención prioritaria y establecer políticas de acción afirmativa encaminadas a mejorar su situación. Para ello, hace diez años se realizó en Ecuador un análisis histórico y territorial de los tipos de desigualdad, sus resultados indican que en la última década se ha tratado de reducir las brechas de desigualdad social, pero todavía persisten indicadores que dan cuenta de desigualdades y pobreza en los grupos más rezagados, entre los que se mencionan a las personas con discapacidad (SENPLADES, 2013). En este país, al realizar un análisis comparativo de las cifras de empleo de las personas con discapacidad en base a lo reportado en la ANID 2013-2017 y la ANID 2021-2025, se observa que las personas con discapacidad tienen pocas posibilidades de acceder a un empleo. Es así que los datos del 2013 indican que apenas el 25% de personas con discapacidad reportan estar trabajando en un empleo especial protegido o en un empleo regular. Por otro lado, según datos publicados en la ANID 2021-2025, hasta enero de 2022 se reportaron 471.205 personas con discapacidad y de ellas únicamente el 13% se encontraban activas laboralmente (CONADIS, 2022). Esto refleja que la situación de baja empleabilidad para las personas con discapacidad persiste en el tiempo y, además, disminuye su estabilidad económica y su acceso a la seguridad social. Con la aprobación de la Ley Orgánica de Discapacidades en 2012 se han desarrollado acciones para mejorar la situación de empleabilidad de las personas con discapacidad en los últimos años, allí en el artículo 47 se establece que las empresas públicas y privadas tienen la obligatoriedad de contratar un mínimo de 4% de personas con discapacidad por cada 25 trabajadores.

---

<sup>27</sup> CONADIS La verdad de las cifras: Respuesta al “reportaje” sin autor del 23 de octubre de 2016, publicado por MILHOJAS <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/la-verdad-de-las-cifras-respuesta-al-reportaje-sin-autor-del-23-de-octubre-de-2016-publicado-por-milhojas/>

Como se mencionó anteriormente, las personas con discapacidad son más propensas a sufrir de pobreza por los gastos adicionales en salud, movilidad y otros aspectos que estas personas requieren al tener que usar sillas de ruedas, aparatos protésicos, tratamientos, medicamentos, entre otros. Según datos publicados en la ANID 2013-2017, el 50% de las personas con discapacidad se encontraban en los quintiles 1 y 2 de pobreza y vivía con un ingreso per cápita de \$30 mensuales (CONADIS, 2013b). En un relevamiento de datos<sup>28</sup> publicado en la sección de la contextualización de la situación de las personas con discapacidad de la nueva ANID 2021-2025, se encuentra que el 62% se declara no pobre, mientras que el 33% indica que está en condición de pobreza y el 5% en pobreza extrema (CONADIS, 2022). Empero, la situación socioeconómica de las personas con discapacidad ha evolucionado en base a las normativas y políticas de acción afirmativa que se han implementado en los últimos años, por ejemplo, los bonos de ayudas económicas han tenido un impacto en la reducción de los índices de pobreza. No obstante, no se ha logrado erradicar completamente la situación de marginalidad y carencias que sufren estas personas.

### **1.1. Los derechos de las personas con discapacidad: una mirada a la normativa ecuatoriana en el contexto jurídico internacional**

Los avances en cuanto a políticas a favor de los derechos de las personas con discapacidad en Ecuador se han producido en el marco de tendencias promovidas por los acuerdos establecidos por organismos internacionales de protección de los derechos humanos como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); Organización Mundial de la Salud (OMS); Organización de Estados Americanos (ONU), entre otros. La práctica de discriminación y vulneración de los derechos humanos y libertades ha existido desde la antigüedad, por ello las naciones democráticas actuales trabajan para detener actos de tipo excluyente que restringen el desarrollo de las personas, especialmente de aquellas que por motivos sociales o personales se encuentran en situación de vulnerabilidad. En este sentido, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 se establecen los derechos fundamentales de las personas, en su Artículo 1 se manifiesta que “los seres humanos son seres libres e iguales”, y en el Artículo 2 se expresa que “todas las personas tienen derechos y libertades sin ningún tipo de discriminación”. A pesar de que esta declaración señala que la libertad, igualdad y la no discriminación constituyen derechos

---

<sup>28</sup> El Registro social que contiene parámetros para establecer la situación socioeconómica de las personas con discapacidad cuenta con información del 67%, es decir de 314.027, del total de personas con discapacidad a nivel nacional que suman 471.205.

fundamentales de todo ser humano, este documento no hace referencia explícita a la discapacidad desde el punto mismo de los derechos e incluye el concepto de *invalidez*, que se usaba para definir la discapacidad desde el enfoque médico y asistencial vigente en aquel momento (Biel Portero, 2011).

Las primeras acciones para reconocer los derechos de las personas con discapacidad surgieron en 1999 con la *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*, que planteó objetivos para la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación hacia estas personas con la finalidad de lograr su total inserción social. El numeral 1 del Artículo 3 de esta convención señala que los Estados se comprometen a: “Adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad”. Este mismo numeral hace referencia a medidas en varias áreas como la educación, la salud, la vivienda, el deporte, entre otras. Del mismo modo, el numeral 1 del Artículo 4 indica que los Estados deben establecer a través de sus legislaciones nacionales la participación de representantes de organizaciones de personas con discapacidad en la “elaboración, ejecución y evaluación de medidas y políticas para aplicar la presente Convención” (OEA, 1999). En particular, Ecuador ratificó su aceptación a esta convención en marzo del 2004 (Herdoíza, 2015); no obstante, la aplicación de las medidas establecidas no se concretan de forma inmediata en políticas de acción afirmativa para garantizar los derechos de las personas con discapacidad.

El reconocimiento mundial de los derechos de las personas con discapacidad se produjo con la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en el 2006 por parte de la Asamblea de las Naciones Unidas, que exige que los gobiernos emprendan acciones para mejorar la condición humana de las personas con discapacidad. Esta convención fue producto de un largo proceso de luchas de movimientos colectivos, organizaciones de personas con discapacidad y sus familiares, que surgieron a mediados de siglo XX (Biel Portero, 2011). El principal propósito de esta convención es garantizar a las personas con discapacidad el pleno goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, y promover el respeto a su dignidad a fin de que puedan participar de manera efectiva en igualdad de condiciones. Se contemplan ocho principios generales: el respeto a la dignidad y la independencia de las personas con discapacidad, la lucha contra la discriminación, la inclusión social, el respeto y aceptación a la diversidad humana, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la igualdad de los géneros, y el respeto al desarrollo evolutivo de los niños con discapacidad. Es para destacar que esta convención establece obligaciones a los Estados, entre las más importantes

la implementación de medidas legislativas administrativas y de otra índole para efectivizar los derechos de las personas con discapacidad; adopción de medidas legislativas para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas discriminatorias contra las personas en condición de discapacidad; y considerar en todas las políticas y programas la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad (ONU, 2008). Del mismo modo, la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobó la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* en 2015, en la que se reitera la necesidad de cumplir 17 objetivos relacionados con el respeto a los derechos humanos de las personas a vivir dignamente en sociedades donde prime la igualdad de oportunidades en todas las esferas sociales, incluida la defensa al medio ambiente.

Ecuador ratifica la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* el 4 de marzo de 2008 y entra en vigor desde mayo del mismo año (Herdoíza, 2015). El país asume un abordaje de la discapacidad desde un enfoque de derechos humanos y autonomía basado en el concepto establecido en dicha Convención que se centra en el modelo social de la discapacidad. El inicio del proceso de materialización de los tratados y de las agendas internacionales en el contexto ecuatoriano, se produce con la sanción de la Constitución de la República del Ecuador en el año 2008, que marca un hito en la protección de los derechos de las personas con discapacidad al considerarlas como *sujetos de derecho*. El Capítulo Primero de los *Principios de aplicación de los derechos* en el Artículo. 11 numeral 2 señala:

Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, *discapacidad*, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación. El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad. (Constitución de la República de Ecuador, 2008, p.11)

En el *Título Segundo, Capítulo Tercero de los derechos de las personas y grupos de atención prioritaria*, el Artículo 47 expresa que el Estado garantizará *políticas* de prevención

de las discapacidades<sup>29</sup> y procurará equiparar las oportunidades de las personas con discapacidades para su integración social mediante el reconocimiento de sus derechos en educación, trabajo, salud, rehabilitación integral, vivienda, atención psicológica, entre otros. Además, el Artículo 48 expresa que el Estado adoptará varias medidas para favorecer a las personas con discapacidad que contempla el desarrollo de planes y programas estatales y privados para fomentar su participación política, social, cultural, educativa y económica para promover su inclusión social. Estas medidas principalmente se enfocan en asegurar su participación política para garantizar su representación de acuerdo con la ley e incluyen otros aspectos como: la obtención de créditos, rebajas y exoneraciones tributarias, programas para fomentar su esparcimiento y descanso, programas de atención integral e incentivos para proyectos económicos a favor de familiares con discapacidad severa. En estas medidas se destaca también que se sancionan el abuso, abandono o trato inhumano a estas personas. Asimismo, en el Título Séptimo del Régimen del Buen Vivir, *Capítulo Primero, sobre la inclusión y equidad*, el Artículo 340 señala que se promoverá la inclusión y equidad mediante el sistema nacional de inclusión y equidad social que se articula al Plan Nacional de Desarrollo y al sistema nacional descentralizado de planificación participativa.

Como las personas con discapacidad pertenecen a los grupos de atención prioritaria según el Artículo 35 de la Constitución de la República del Ecuador del 2008, se avanza en sancionar una nueva normativa específica para garantizar sus derechos, que reemplace la aprobada en 1992, que no tuvo un impacto en la generación de política pública, pero aportó al inicio de los procesos de registro de las personas con discapacidad en el país. Dos décadas después se sanciona en el año 2012 la *Ley Orgánica de Discapacidades*<sup>30</sup> cuyo objetivo principal, según lo determina el Artículo 1, es:

Asegurar la prevención, detección oportuna, habilitación y rehabilitación de la discapacidad y garantizar la plena vigencia, difusión y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, establecidos en la Constitución de la República, los tratados e instrumentos internacionales; así como, aquellos que se derivaren de leyes conexas, con enfoque de género, generacional e intercultural. (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012, p.6)

---

<sup>29</sup> Según la ANID (2017-2021) las políticas adoptadas para la prevención de la discapacidad incluyen la detección temprana de pérdidas auditivas en niños recién nacidos y el tamizaje neonatal metabólico para prevenir la discapacidad intelectual y la muerte precoz.

<sup>30</sup> Publicada según Registro Oficial N° 796 del 25 de septiembre del 2012.

En línea con ello, el Art. 6 de la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) señala:

Persona con discapacidad.- Para los efectos de esta Ley se considera persona con discapacidad a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, en la proporción que establezca el Reglamento (p.8).

Vale aclarar que en el Reglamento<sup>31</sup> de la Ley Orgánica de Discapacidades se amplía este concepto de persona con discapacidad haciendo referencia al porcentaje de discapacidad, y se define de la siguiente manera:

Art. 1.- De la persona con discapacidad.- Para efectos de este Reglamento y en concordancia con lo establecido en la Ley, se entenderá por persona con discapacidad a aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, en una proporción equivalente al treinta por ciento (30%)<sup>32</sup> de discapacidad, debidamente calificada por la autoridad sanitaria nacional.

Específicamente, el Art. 6 de la Ley Orgánica de Discapacidades reconoce cuatro tipos de discapacidad: 1) física, 2) mental /psicológica, 3) intelectual, y 4) sensorial. La discapacidad física hace referencia a las deficiencias corporales o viscerales que imposibiliten caminar, correr, manipular objetos con las manos, subir o bajar gradas, levantarse, sentarse, mantener el equilibrio, controlar esfínteres, entre otros. La discapacidad mental o psicológica incluye deficiencias y trastornos de la conciencia, del comportamiento, del razonamiento, de los estados de ánimo, afectividad de la comprensión, entre otros. La discapacidad intelectual incluye a personas con dificultad en la comprensión de ideas complejas y baja capacidad de

---

<sup>31</sup> Reglamento a Ley Orgánica de Discapacidades Decreto Ejecutivo 194 - Resolución 109 – 27 de octubre de 2017

<sup>32</sup> Las personas con discapacidad igual o mayor al 30% tienen varios beneficios tributarios.

razonar, resolver problemas y tomar decisiones que repercuten en sus procesos de socialización e interrelación con los demás. En el último grupo de la discapacidad sensorial se encuentran las personas con deficiencias de los sentidos de la vista, la audición y el lenguaje. Dentro de ese grupo, la discapacidad visual incluye a personas con ceguera y baja visión y la discapacidad auditiva hace referencia a las personas que presentan sordera total o moderada y severa de los dos oídos, causando dificultades en la comunicación con su entorno. Finalmente, las personas que presentan discapacidad del lenguaje son aquellas que no pueden comunicarse mediante la expresión verbal (CONADIS, 2013a).

Tal como se ha venido detallando, Ecuador suscribe distintas convenciones para mejorar las vidas de las personas con discapacidad. En virtud de ello, mantiene su compromiso con el desarrollo de la educación en general y, en particular, de las personas con discapacidad, lo que se muestra también en su adhesión a lineamientos establecidos internacionalmente. En noviembre de 2015, Ecuador formó parte de las 184 naciones que aprobaron el documento *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* (UNESCO, 2016). Con esta declaración se comprometió a cumplir objetivos y metas para mejorar la educación bajo condiciones de igualdad, inclusión y calidad. Se trata de un documento internacional que ratifica los derechos de las personas con discapacidad y los incorpora en algunos de sus objetivos y metas. El objetivo cuatro plantea “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Para ello su meta al 2030 es eliminar todo tipo de disparidades y asegurar el acceso a la educación en todos sus niveles para las personas vulnerables, entre ellas las personas con discapacidad. Del mismo modo, el objetivo ocho busca promover el “crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos”. Su meta es lograr la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor para todas las personas, incluidas aquellas que tienen discapacidad. Del mismo modo, el objetivo diez se enfoca en “reducir la desigualdad en los países y entre ellos”. La meta de este objetivo hasta el 2030 es que los Estados deben potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, o discapacidad. Finalmente, el objetivo once promueve que “las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles”, y su meta es brindar acceso a sistemas de transporte seguros, zonas verdes, prestando especial atención a las necesidades de las personas en situación de vulnerabilidad, entre ellas las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2015).



Como se explicó en párrafos anteriores, con la finalidad de garantizar la aplicación de los derechos de las personas con discapacidad estipulados en la Constitución, durante el gobierno de Correa, entre otras acciones, se publicó la nueva Ley Orgánica de Discapacidades (2012), y se creó la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades que se publica quinquenalmente a partir del año 2013. La ANID 2017 ratifica que las personas con discapacidad son ante todo “personas” con derechos a las que el Estado debe proteger mediante políticas públicas y acción afirmativa. Asimismo, señala que la discapacidad es una “condición” que puede devenir en cualquier etapa de la vida sin distinción de género, edad, situación socioeconómica o cualquier otro tipo. Del mismo modo, la ANID establece que la discapacidad forma parte de la “diversidad” de una sociedad que tiene la responsabilidad de eliminar todas las barreras actitudinales, físicas, de comunicación e información para la plena participación de estas personas (ANID 2017 - 2021).

## **1.2. Del marco jurídico al establecimiento de políticas, agendas y programas a favor de la discapacidad en Ecuador. Una búsqueda por lograr la igualdad en la diversidad**

El contexto que permitió el avance en materia de políticas públicas para resguardar los derechos de las personas con discapacidad en Ecuador se genera con la campaña electoral de Rafael Correa, que se basó en un discurso en favor de la construcción de políticas públicas para mejorar las condiciones de vida de las personas menos favorecidas, entre ellas las personas con discapacidad. Justamente Lenin Moreno, quien posee una discapacidad física, fue binomio presidencial de Correa y bajo el lema de la *Revolución ciudadana* ambos gobernaron desde el 2007 al 2013. Posteriormente, Lenin Moreno ocupó el cargo de Presidente de la República entre 2017 y 2021.

El escenario descrito permitió visibilizar la discapacidad como problemática social y ejecutar políticas públicas mediante la implementación en primera instancia del programa denominado Misión Solidaria Manuela Espejo, coordinado por la vicepresidencia de la República del Ecuador entre 2009 y 2013. El objetivo de este programa fue realizar un estudio biopsicosocial, clínico y genético de las personas con discapacidad para comprender sus necesidades de asistencia sanitaria, ayudas técnicas, rehabilitación y apoyo socioeconómico con la finalidad de diseñar políticas de discapacidad en el país (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2012). Los resultados de esta misión fueron la base para implementar el bono Joaquín Gallegos Lara, un subsidio de 240 dólares para las personas con discapacidad que requieren de cuidados a tiempo completo (Banco Mundial, 2013). En 2017 se planteó un nuevo programa denominado Las Manueles, concebido como una política pública orientada a

garantizar la atención integral de las personas con discapacidad, con esta intervención se realizó una actualización de información, provisión de ayudas técnicas, pensiones asistenciales, vivienda, servicios de salud, inclusión laboral educativa y comunitaria para las personas con discapacidad (Secretaría Técnica Plan Toda Vida, 2018).

Durante estos gobiernos se implementó el primer Plan Nacional de Desarrollo (2009-2013) que luego fue publicado quinquenalmente como instrumento macro de las políticas públicas, con la participación de todas las instituciones estatales para lograr la igualdad en la diversidad. El Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV 2013-2017), es el primer documento de planificación nacional que incorpora políticas orientadas a salvaguardar los derechos de las personas con discapacidad a partir de la creación de las *Agendas para la igualdad*, que consolidan lineamientos y políticas para la inclusión de las personas con discapacidad y otros grupos de atención prioritaria. El PNBV incluye doce objetivos encaminados a lograr mejores estándares de vida para los ecuatorianos, que trascienden a las personas con discapacidad. El objetivo dos tiene como meta “Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial en la diversidad” mediante el establecimiento de políticas y metas que contrarresten la desigualdad, exclusión y discriminación y promuevan la inclusión, especialmente, de grupos de atención prioritaria mediante el reconocimiento de los derechos de los ciudadanos. Las políticas y metas están orientadas a garantizar la igualdad real en el acceso a salud, educación, empleo y protección especial y universal para las personas y grupos de atención prioritaria, en los que se incluyen a las personas con discapacidad. Estas políticas y metas comprenden aspectos como: inclusión económica, social y erradicación de la pobreza y de toda forma de discriminación mediante la inclusión y cohesión social (SENPLADES, 2013).

El tema de la discapacidad mantuvo su vigencia en todos los planes de desarrollo del gobierno nacional, aunque en la presidencia de Lenin Moreno, el PNBV (2013-2017) se replanteó bajo la denominación Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida, un nuevo plan que da mayor énfasis a la atención a la discapacidad y que contiene tres ejes, con tres objetivos cada uno. En primer eje sobre los “Derechos para todos durante toda la vida”, el objetivo 1 establece que el Estado debe: “garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas”, para ello, se fortalecen las políticas establecidas en el PNBV 2013-2017 con lo que se ratifica el compromiso del Estado de crear una sociedad que respete y reconozca la igualdad y diversidad de la población. Este objetivo presenta diecisiete políticas cuyas metas están fijadas hasta el año 2021 (SENPLADES, 2017). La política 1.10, encaminada a erradicar toda forma de discriminación y violencia, refiere a discapacidad. Las

metas relacionadas directamente con las personas con discapacidad expresan que el Estado debe dotar de ayudas técnicas y aumentar el número de personas con discapacidad insertadas en el sistema laboral. Sin embargo, otras políticas de este eje también involucran a las personas con discapacidad al promover su inclusión en el campo de la educación, salud, seguridad social, empleo, integridad personal, entre otros. Asimismo, el objetivo 2 establece que el Estado debe revalorizar *las identidades diversas*; promoviendo la construcción de sociedades incluyentes en igualdad de condiciones que luchen para eliminar todo tipo de discriminación y para lograr el reconocimiento y la valoración de todas las personas incluidas aquellas que tienen alguna discapacidad (SENPLADES, 2017).

Finalmente, el vigente Plan de Creación de Oportunidades (2021-2025), establecido por el gobierno de Guillermo Lasso, plantea como *eje social* erradicar la pobreza y promover la inclusión social y la igualdad en la diversidad bajo la premisa de “*no dejar a nadie atrás*”, tomando la propuesta de la Agenda 2030. Este eje se fundamenta en los principios de democracia, libertad, igualdad de oportunidades, solidaridad y prosperidad para hacer frente a la crisis social que se incrementó por la pandemia. El objetivo 5 del eje social indica que es deber del Estado “proteger a las familias, garantizar sus derechos y servicios, erradicar la pobreza y promover la inclusión social”, además plantea promover la universalización el sistema nacional de inclusión y equidad social bajo los criterios de igualdad, progresividad, calidad y eficiencia en las áreas referentes a salud, educación, seguridad social, deporte, hábitat y vivienda, acceso a servicios básicos y conectividad para todos, con especial énfasis en la población más afectada por la situación económica. Estas medidas se toman en un contexto de aumento de pobreza producto de la pandemia (SENPLADES, 2021). Como se puede observar a partir del 2007 se han generado políticas nacionales que han facilitado la creación de programas a favor de las personas con discapacidad y que han brindado mayor apoyo al CONADIS para continuar desarrollando políticas de acción afirmativa para esta población.

### **1.3. El CONADIS como organismo encargado de concretar políticas públicas a favor de las personas con discapacidad**

A fin de atender a los grupos históricamente excluidos, la Constitución ecuatoriana del 2008, en el Artículo 156, estableció la creación de los Consejos Nacionales de Igualdad para asegurar la plena vigencia y el ejercicio de los derechos promoviendo políticas que combatan la discriminación y fortalezcan la unidad nacional en la diversidad. El 7 de julio de 2014, se promulgó su Ley Orgánica que en el Artículo 6 establece la creación de cinco consejos: 1. De género, 2. Intergeneracional, 3. De pueblos y nacionalidades, 4. *De discapacidades* y 5. De

movilidad humana. Estos consejos deben participar en la formulación, transversalización, observancia, seguimiento y evaluación de las políticas públicas relacionadas con las temáticas de la igualdad mediante su participación en el proceso de creación del Plan Nacional del Buen Vivir y las respectivas Agendas para la Igualdad, a fin de que se integren al sistema nacional de planificación (Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad, 2014).

El Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS), en consonancia con el modelo social de la discapacidad, ratifica que la discapacidad no es un problema individual, sino que se genera en la interacción de la persona con su entorno, pues la falta de adaptaciones y adecuaciones necesarias limitan el pleno desenvolvimiento de las personas (con sus deficiencias), provocando la existencia de una discapacidad. Desde esta concepción desarrolla agendas periódicas de planificación para la inclusión de estas personas, difunde documentos referentes a normativas legales y acciones encaminadas a elevar su condición de vida, además mantiene un registro actualizado de datos estadísticos de esta población. Vale aclarar que este organismo, fundamental para el apoyo a las personas con discapacidad, fue creado en 1992 y se jerarquiza con la Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad creada en 2014 por el gobierno de la *revolución ciudadana*, y trabaja de manera coordinada con los planes nacionales de desarrollo para concretar políticas de acción afirmativa a través de la *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013–2017* (ANID). Esta agenda es un instrumento que plantea lineamientos para la política pública a corto y mediano plazo que se plasman en un documento de planificación nacional construido con la participación de instituciones públicas y privadas, y organizaciones de la sociedad civil, coordinado por el CONADIS con la participación de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). El contenido de la ANID se basa en la Constitución del 2008 y el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013- 2017 así como también en documentos de aplicación internacional como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999).

La ANID propone estrategias universales como la *prevención, sensibilización y cambio de patrones culturales y accesibilidad y Diseño Universal* ubicando a las personas con discapacidad y sus familias en el centro de un entorno político, económico, sociocultural y jurídico hacia la construcción de la igualdad de oportunidades. Los principios de la ANID rescatan la dignidad de las personas, respeto a las diferencias, participación en inclusión, igualdad, equidad y justicia social. En este contexto, el objetivo principal se centra en prevenir las discapacidades auditivas e intelectuales en niños recién nacidos, y equiparar las

oportunidades de las personas con discapacidad en los sectores público y privado del país. Para ello, se establecen doce ejes para políticas públicas en discapacidades: 1. sensibilización, 2. participación, 3. prevención, 4. salud, 5. educación, 6. trabajo, 7. accesibilidad, 8. turismo, cultura, arte deporte y recreación, 9. Protección y seguridad social, 10. legislación y justicia, 11. vida libre de violencia, 12. Política pública y rendición de cuentas (CONADIS, 2013b). Por último, cabe señalar que la ANID se actualiza cada 5 años y mantiene principios, objetivos y políticas que se evalúan en base a metas para garantizar los derechos de las personas con discapacidad.<sup>33</sup> Las posteriores actualizaciones de la ANID se basan en los nuevos instrumentos de planificación nacional es decir en el Plan Nacional de Desarrollo 2017- 2021 Toda una Vida y el Plan Creación de Oportunidades 2021 - 2025. Como se mencionó en el apartado 1.2, el Plan Nacional de Desarrollo 2017- 2021 Toda una Vida, es el que más aportes tiene en materia de políticas a favor de las personas con discapacidad.

## **2. El derecho a la educación de las personas con discapacidad: legislación y políticas**

En el mundo, las personas con discapacidades han estado relegadas del sistema educativo regular por muchos años. En la mayoría de los casos, a estas personas se las ha estigmatizado y tratado como seres inferiores, incapaces y sin derechos (Castillo Fernández y Gómez Tagle, 2016). En este apartado se examina la normativa y tratados generados internacionalmente en materia de derechos a la educación de las personas con discapacidad y las leyes que se han publicado, así como las normativas legales aplicadas para facilitar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. También se analizan los conceptos referentes a educación inclusiva y los avances que el Ministerio de Educación de Ecuador ha alcanzado sobre este tema en el sistema educativo. En paralelo se analiza la situación de las personas con discapacidad en el contexto nacional mediante datos estadísticos de discapacidad y educación.

---

<sup>33</sup> En el período 2017-2021 y en el 2021-2025 se trabaja con 12 ejes: 1. prevención de discapacidades y salud, 2. educación y formación a lo largo de la vida, 3. protección integral y seguridad social, 4. accesibilidad, movilidad y vivienda, 5. acceso a la justicia y vida libre de violencia, 6. trabajo y empleo, 7. acceso a la información, desarrollo tecnológico e innovación, 8. fomento de la participación, 9. situaciones de riesgo y emergencias humanitarias, 10. Turismo accesible, arte, cultura, y deporte, 11. Sensibilización y toma de conciencia, y 12. comunicación incluyente; (CONADIS, 2017; 2022)

## **2.1 Tratados y convenciones internacionales a favor de la educación de personas con discapacidad**

El derecho a contar con formación académica y profesional es fundamental para el desarrollo personal y colectivo de las personas con discapacidad, por lo que la *educación inclusiva* constituye un medio para el establecimiento de una sociedad inclusiva (Barton, 2009). Diferentes documentos dan cuenta de la relevancia que tiene la educación para el desarrollo social y personal de los ciudadanos y, en mayor grado, para las personas que presentan discapacidad, pues a través de ella pueden lograr autonomía personal e inclusión social. En este sentido, se analizan varios tratados y convenciones internacionales que hacen referencia a la educación de las personas con discapacidad y a la aplicación de políticas no discriminatorias en los sistemas educativos.

Uno de los primeros documentos que apelan a la Educación Inclusiva es la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* firmado en Jomtien, Tailandia en 1990. Del mismo modo la *Declaración de Salamanca Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales* aprobada en 1994, constituye un hito histórico en la educación de las personas con discapacidad al marcar la transición conceptual de la *integración* educativa que predominaba en los años 80 hacia la *inclusión* educativa que se adopta a partir de los años 90. Además, esta declaración define a la educación de calidad como aquella educación para todos juntos, donde se entiende que el estudiante con discapacidad no es el problema, sino la sociedad y la escuela que imponen barreras a la educación de niños y jóvenes (Cobeñas, 2021).

En concordancia con el modelo social de la discapacidad, el capítulo 8 del documento de la *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*, promueve la inclusión de estas personas en las áreas principales de la vida en las que se incluye a la educación en todos sus niveles, incluso a los programas de maestrías y doctorado (OMS, 2001). Otro instrumento clave en favor de la educación inclusiva es la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* aprobada en 2006, que ya ha sido mencionada en otros apartados, cuyo Artículo 24 hace referencia al derecho a la educación en todos los niveles y el numeral 5 manifiesta la obligatoriedad de los Estados de asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación superior sin discriminaciones y en igualdad de condiciones. En esta misma línea, la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, aprobada en 2015 reitera la necesidad de respetar los derechos humanos de las personas a vivir dignamente en sociedades donde prime la igualdad de oportunidades. El objetivo 4 de esta agenda establece

la obligatoriedad de los Estados para garantizar a todos una educación inclusiva y equitativa de calidad (Naciones Unidas, 2015). Todas estas normativas constituyen el fundamento legal para garantizar el derecho educativo de las personas con discapacidad en todos sus niveles.

## **2.2 Concepciones sobre educación inclusiva en las legislaciones y políticas nacionales**

Booth y Ainscow (2002) crearon el “Index for Inclusión”, un documento que promueve la inclusión de los estudiantes en los entornos educativos cambiando el paradigma clásico de las “necesidades educativas especiales” por el de eliminación de “barreras para el aprendizaje” para hacer referencia a los obstáculos que la sociedad impone para el aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello, los autores proponen tres dimensiones: a) crear culturas inclusivas, b) elaborar políticas inclusivas y c) desarrollar prácticas inclusivas. La primera dimensión tiene la finalidad de crear una comunidad escolar que garantice mayores niveles de logro educativo en un ambiente seguro, acogedor, colaborativo y estimulante para los estudiantes. Para ello, se requiere crear valores inclusivos en todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, autoridades y familias. Los principios que se practican en esta cultura escolar son los que guían las políticas escolares de cada centro. La segunda dimensión, políticas inclusivas, busca asegurar que la inclusión se constituya en el centro del proceso de innovación para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes mediante la creación de actividades de “apoyo” para atender a la diversidad del alumnado. Finalmente, la dimensión de las prácticas inclusivas se encarga de reflejar la aplicación de la cultura y las políticas inclusivas y busca asegurar que las actividades escolares y extraescolares incluyan la participación de todos los alumnos, con la participación de los docentes que movilizan recursos del centro educativo y de la comunidad para superar barreras de aprendizaje y propiciar el aprendizaje activo de todos. En concordancia con esta visión más amplia, el concepto de *educación inclusiva* (UNESCO, 2008) define el proceso orientado a atender la diversidad de los estudiantes con la finalidad de incrementar su participación y reducir la exclusión en y desde la educación. Según esta definición, se considera la participación de todos los estudiantes y se enfatiza aquellos que son vulnerables a sufrir discriminación por su origen étnico, situación económica, creencia religiosa, orientación sexual, discapacidad, entre otros.

En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación que regula el sistema educativo hasta el nivel secundario se rige bajo esa definición de la UNESCO 2008 sobre educación inclusiva. Además, señala que el objetivo de la educación inclusiva es dar respuestas a todas las necesidades de aprendizaje en entornos formales y no formales desde una perspectiva encaminada a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad de los

estudiantes. El Ministerio de Educación también establece principios y elementos de educación inclusiva: igualdad, comprensibilidad y globalización. Entiende la igualdad como las oportunidades que todos los niños y jóvenes deben tener para acceder a una educación de calidad respetando las diferencias individuales, la comprensibilidad como la necesidad de que la escuela tenga un currículo básico y común para atender a la diversificación de los estudiantes y, finalmente, el principio de la globalización para preparar a los estudiantes para enfrentarse con problemas de la vida en distintas disciplinas.

El Ministerio de Educación también incorpora las tres dimensiones descritas de Booth y Ainscow (2002). En cuanto a la cultura inclusiva, señala que todo proyecto educativo debe basarse en principios y valores que fomenten la inclusión mediante la tolerancia, el respeto y la solidaridad. Además, establece que una comunidad educativa inclusiva debe basarse en la búsqueda del diálogo y la solución de conflictos y debe propiciar la generación de un entorno seguro, acogedor, colaborador y estimulante para el aprendizaje, en donde docentes y estudiantes se sientan motivados y satisfechos. En esta dimensión también es importante el grado de involucramiento y participación de las familias para el funcionamiento, organización y toma de decisiones de la institución. La cultura inclusiva es fundamental para eliminar barreras para el aprendizaje y participación de los estudiantes, ya que ésta debe verse reflejada en las políticas y prácticas que se desarrollen en la institución.

Otra de las dimensiones refiere a las políticas inclusivas, esto es, las tareas administrativas que realiza la institución para gestionar, liderar, colaborar y promover el desarrollo profesional con la gestión de recursos y tiempo, para lograr que la institución mejore los procesos de aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este punto, la capacitación y actualización docente es un eje fundamental para dar respuesta a la diversidad mediante la implementación de redes de apoyo, planificación y enseñanza colaborativa entre docentes y especialistas para mejorar las prácticas docentes. Para ello, las instituciones deben hacer uso eficiente del tiempo y recursos disponibles y sobre todo deben ofrecer un ambiente limpio, ordenado y con las condiciones necesarias para el aprendizaje. Por último, la dimensión de las prácticas inclusivas está relacionada con la implementación de experiencias educativas que garanticen que todos los estudiantes participen de manera activa en el aprendizaje bajo un currículo flexible con estrategias y metodologías inclusivas tales como: la aplicación de actividades y experiencias variadas, aprendizaje cooperativo y tutoría entre pares. Así mismo, la educación inclusiva debe instaurar procesos de evaluación continua, diversificada y flexible con tareas realistas y contextualizadas y acordes a las necesidades de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2011).



En cuanto a lograr una educación inclusiva a nivel universitario, el CONADIS expone que para ello hay que partir de la conceptualización de la discapacidad desde el enfoque social, tratando de reducir las barreras que dificultan el aprendizaje de quienes presentan una discapacidad. Por ello, las instituciones deben trabajar en aspectos de accesibilidad y adaptabilidad para que todos los estudiantes puedan desarrollarse con las mismas oportunidades que las personas sin discapacidad, considerando que la accesibilidad abarca tanto el aspecto físico, como el transporte, la comunicación, la información y los entornos virtuales de las instituciones. Del mismo modo, los docentes deben realizar ajustes razonables y adaptaciones curriculares en función de las necesidades de los estudiantes (CONADIS, 2021a).

### **2.3 Situación educativa de las personas con discapacidad en el contexto ecuatoriano**

La situación educativa de las personas con discapacidades en Ecuador no escapa a hechos de exclusión y trato desigual que se han experimentado en otros países del mundo. En el campo educativo, la iniciativa por lograr que se garanticen sus derechos surgió hace más de medio siglo, a partir de las madres y padres de las personas con discapacidad que crearon organizaciones destinadas a brindar servicios especializados en las áreas de salud y educación. Producto de estas iniciativas, desde los años cuarenta se iniciaron las primeras escuelas de educación especial en las tres urbes más grandes del país: Quito, Cuenca y Guayaquil (ANID 2013-2017). Allí, desde la concepción de un modelo asistencial basado en una definición médica de la discapacidad, se proveía ayuda más de carácter asistencial que pedagógica. Luego, en la década de los setenta se crearon varias instituciones de educación especial basadas en un modelo educativo de carácter rehabilitador cuya finalidad era convertir a las personas con discapacidad en miembros productivos para la comunidad mediante su desarrollo funcional, psíquico, educativo, social y profesional (Ministerio de Educación, 2011).

El Estado ecuatoriano asumió recién en 1977 la responsabilidad de fomentar la educación especial con la expedición de la Ley General de Educación. Dos años más tarde, se creó la Unidad de Educación Especial (ANID 2013-2017), en el marco del impulso que tuvo el Informe Warnock (1974) que estableció el primer paso hacia la educación inclusiva de las personas con discapacidad al proponer que estas personas sean parte de instituciones educativas regulares. Posteriormente, la Declaración de Salamanca aprobada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) enfatiza la necesidad de crear espacios educativos inclusivos que promuevan el respeto a la diversidad y a la dignidad de todos. En línea con ello, el Ministerio de Educación ecuatoriano trabaja en abandonar el enfoque de la

*educación especial* que se caracteriza por tratar a las personas con discapacidades de manera aislada del resto de la sociedad, y adoptar el enfoque de la *educación inclusiva* que promueve que estas personas se eduquen bajo parámetros de calidad con equidad en el sistema educativo regular.

En cuanto a la educación de las personas con discapacidad, la Constitución de la República del Ecuador (2008) en el artículo 47, numeral 7 señala que la educación debe desarrollar sus potencialidades y habilidades con la finalidad de lograr su integración y participación en igualdad de condiciones; además esta ley contempla la implementación de un sistema de becas. Asimismo, el numeral 8 establece la creación de centros educativos y programas específicos para las personas con discapacidad intelectual.

La normativa legal que regula a la educación secundaria es la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que en el artículo 2 en el literal *e*, establece la atención e inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo regular. El literal *v* sobre la equidad e inclusión, asegura a todas las personas el acceso, permanencia y culminación de la educación básica y la igualdad de oportunidades erradicando todo tipo de discriminación. El Artículo 6 determina que es obligación del Estado elaborar y ejecutar adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia de las personas con discapacidades (LOEI, 2011). Por ejemplo, el Plan Decenal de Educación para el período 2006-2015, entre sus varias políticas, incluyó la erradicación del analfabetismo con una redefinición del concepto al dejar de vincularlo con campañas de objetivos y duración corta, para pasar a situarlo en programas más estructurados y a largo plazo mediante la implementación del Programa de Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Este programa incluye subproyectos orientados a cubrir las necesidades educativas de poblaciones con características diversas, específicamente la Oferta Educativa Manuela Sáenz se enfocó en las personas con discapacidad mediante la enseñanza del sistema braille y el uso de audios y ábaco para matemática (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012).

El establecimiento de políticas de acción afirmativa a favor del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en todos sus niveles también está amparado en las Agendas Nacionales para la Igualdad de Discapacidades de los períodos de 2013 a 2017, 2017 a 2021 y de 2021 a 2025 en el eje de “educación y formación a lo largo de la vida”. Los objetivos de estas agendas están destinados a “1. mejorar la calidad de la educación inclusiva y especializada en los niveles: inicial, básico y bachillerato; 2. fortalecer los mecanismos de acceso de las personas con discapacidad a la educación superior; y 3. fortalecer oportunidades de formación ocupacional en artes y oficios para jóvenes y adultos con discapacidad”

(CONADIS, 2017). En la última agenda del período 2021-2025 existe un mayor desarrollo de las políticas, estrategias, metas, e indicadores para mejorar la situación de las personas con discapacidad en el sistema educativo superior.

A pesar de que la educación es un derecho que se encuentra normado tanto en tratados, convenios y leyes internacionales y nacionales, la realidad educativa de las personas con discapacidad dista de lo estipulado allí. Prueba de ello, es el diagnóstico sobre los avances en el área educativa presentado en la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades del período 2013-2017. La ANID identifica varios problemas referentes a la educación, uno de ellos es la baja asignación presupuestaria para garantizar la educación inclusiva de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos. Así mismo se ha identificado que no existe una unidad de coordinación para la educación inclusiva y especial a nivel del Ministerio de Educación. Tampoco existe un registro preciso de instituciones y centros educativos de tipo público y privado que brinden educación inclusiva o especial, y algunas de las que están operando no tienen los respectivos registros de funcionamiento. Además, el Reglamento de Educación Inclusiva y Especial, que tiene como finalidad regular los mecanismos del Sistema Nacional de Educación para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales, no se ha elaborado conforme a la normativa nacional e internacional vigente. En cuanto a la educación superior, la ANID 2013 determina la existencia de falencias estructurales y metodológicas que limitan la inclusión de personas con discapacidad en las IES. Y señala que tampoco existen programas de capacitación docente que traten de manera exhaustiva este tema en cuanto a mallas curriculares, materiales, ayudas técnicas para las personas con discapacidad (CONADIS, 2013b). De igual forma el diagnóstico sobre educación la ANID (2017 -2021) establece que a nivel de educación básica y bachillerato todavía se requiere trabajar en la calidad de la educación para las personas con discapacidad para lo cual es necesario el desarrollo de capacitación referente a educación inclusiva para docentes y personal de la Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI). A nivel de educación superior se indica que existe poco avance en cuanto al seguimiento, permanencia, egreso y titulación de los estudiantes con discapacidad a nivel superior, del mismo modo es necesario desarrollar un modelo meritocrático propio para estas personas (CONADIS, 2017).

Resulta relevante recurrir a algunos datos para estimar la situación educativa de las personas con discapacidad en Ecuador. En principio, teniendo en cuenta que hay discapacidades que generan distintas consecuencias para quienes la padecen, es necesario considerar la repercusión de estos datos en el área educativa. En particular, tener una discapacidad física en el sentido pedagógico no se requiere adaptaciones curriculares,

capacitación docente o elaboración de materiales educativos especializados para conducir el proceso de aprendizaje, como es el caso de las personas con discapacidad auditiva, visual o intelectual. En la Tabla 3 se observa que los porcentajes según el tipo de discapacidad se mantienen en los registros en los últimos años: las personas con discapacidad física representan casi la mitad de la población con discapacidad, las personas con discapacidad intelectual representan un cuarto y el resto tiene alguna discapacidad visual y auditiva (CONADIS, 2016, 2019, 2023).

**Tabla 3.** Tipo de discapacidad y porcentajes años 2016, 2019 y 2023.

Tipo de discapacidad	2016	2019	2023
Física	47,84%	46,65%	45.66%
Intelectual	22,75%	22,30%	23.12%
Auditiva	12,95%	14,06%	14.12%
Visual	11,96%	11,73%	11.54%
Psicosocial	4,50%	5,27%	5.55%
Total	100%	100%	100%

*Nota:* Boletines informativos CONADIS (2016, 2019,2023)

En cuanto a la demanda educativa cabe señalar que el 20,94% de personas con discapacidad requieren de servicios educativos (CONADIS, 2019). Esto se muestra en la Tabla 4, que suma los porcentajes de los grupos etarios desde los 4 a los 24 años, que corresponde a personas en etapa escolar. El porcentaje aumenta si consideramos las personas con discapacidad de mayor edad a la teórica, que quizá no han concluido sus estudios hasta el nivel universitario.

**Tabla 4.** Discapacidad por grupo etario en el año 2019.

Grupo etario	Número de PcD	Porcentaje
	2019	2019
0 a 3 años	3.055	0,64%
4 a 6 años	6.303	1,32%
7 a 12 años	24.693	5,19%
13 a 18 años	34.143	7,18%
19 a 24 años	35.325	7,43%
25 a 64 años	250.818	52,72%
mayores de 65 años	121.410	25,52%
Total	475.747	100%

*Nota:* Boletín informativo CONADIS (2019)

Los datos muestran que la mayor parte de estudiantes con discapacidad que están escolarizados están incluidos en el sistema educativo regular: según el Ministerio de Educación, 38.446 estudiantes<sup>34</sup> con discapacidad en edades de 3 a 18 años estaban matriculados en instituciones regulares<sup>35</sup> y 7.663 personas mayores de 18 años eran parte de las instituciones de educación especial, pese a que la constitución del Ecuador en el artículo 46, numeral 3, establece la obligatoriedad de incluir a las personas con discapacidad en el sistema educativo público del país. Para reducir las barreras de exclusión, el Estado ha creado las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI) y ha establecido que las instituciones del sistema fiscal y particular deben brindar servicios educativos a estudiantes que presenten una discapacidad después de su evaluación a través de las UDAI (CONADIS, 2019). Estas unidades se encargan de la evaluación, asesoramiento, ubicación e intervención psicopedagógica de los estudiantes con discapacidad en los diversos programas y servicios educativos en todas las modalidades de atención y en todos los niveles del sistema educativo. Además, tienen la función de asesorar al personal de las instituciones educativas en temas de inclusión y adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.

Existen pocas fuentes con datos estadísticos que presentan un panorama general con respecto a estudiantes con discapacidad en el sistema educativo nacional. De los datos que se han encontrado, en la Tabla 5 se indica el número total de estudiantes matriculados en el sistema educativo nacional y la cantidad de estudiantes con discapacidad del total nacional.

**Tabla 5.** *Estudiantes matriculados en el sistema educativo nacional 2017-2020*

Año	Total estudiantes matriculados en el sistema educativo nacional	Estudiantes con discapacidad	Porcentaje de estudiantes con discapacidad
2017	4.516.067	20.120	0,4%
2018	4.473.021	46.109	1,0%
2019	4.407.030	49.109	1,1%
2020	4.314.777	47.603	1,1%

*Nota.* Elaborado a partir de indicadores de Ministerio de Educación (2021) y (CONADIS 2022).

<sup>34</sup>No se puede establecer el porcentaje que esto representa en vista de que el Boletín del CONADIS del 2019 señala que este número se obtuvo del cruce de información del Registro Nacional de Discapacidades con el Registro de Estudiantes del Sistema Educativo Nacional (más de cinco millones de estudiantes de los niveles inicial, básico y bachillerato).

<sup>35</sup>El censo también revela que 10.8% de la población de 5 a 17 años falta a clases por enfermedad o discapacidad (INEC, 2010).

Los datos muestran que a nivel nacional existió una reducción de estudiantes matriculados en el sistema educativo nacional al pasar de 4.516.067 en el 2017 a 4.314.777 en el 2020. La disminución en el número de estudiantes matriculados obedece directamente a la proyección poblacional. Por otro lado, el número de estudiantes con discapacidad que en el 2017 fue de 20.120 se incrementó a 47.603 en el 2020, superando la duplicación en 3 años. Esta alza en el número de estudiantes con discapacidad que son parte del sistema educativo nacional obedece en primera instancia al seguimiento que realiza el CONADIS en cuanto a la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo. Por su parte, el Ministerio de Educación ha ejecutado campañas de capacitación al personal docente y profesionales de las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI) y los Departamentos de Consejería estudiantil (DECE) para garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular. Del mismo modo, ha trabajado en la incorporación de docentes pedagogos de apoyo, implementación de aulas especializadas, desarrollo de evaluaciones alternativas y adaptadas para estudiantes con discapacidad, entre otras.

Estas acciones han tenido un impacto positivo en el número de estudiantes con discapacidad graduados en bachilleratos técnicos y bachilleratos en ciencias en los años 2018, 2019 y 2020.

**Tabla 6.** *Estudiantes con discapacidades, graduados de bachilleratos en ciencias y técnicos*

Año	Estudiantes con discapacidad graduados de bachilleratos en ciencias	Estudiantes con discapacidad graduados de bachilleratos técnicos	Total graduados
2018	1.723	943	2.666
2019	2.398	1.084	3.482
2020	3.065	1.164	4.229

*Nota.* Elaborado a partir de indicadores de CONADIS (2021b)

Los estudiantes que eligen estudiar el bachillerato en ciencias superan en porcentaje a los graduados de bachilleratos técnicos, esto obedece a que la mayoría de los estudiantes opta por el bachillerato en ciencias que les permitirá postularse para continuar en sus estudios universitarios. Estos datos indican que la demanda de las personas con discapacidad por acceder a la educación superior ha crecido en estos últimos años.

### **3. Educación superior: un derecho de las personas con discapacidad**

En los apartados precedentes de este capítulo se analizaron aspectos referentes a la educación en general de las personas con discapacidad, esta sección se enfoca en el nivel universitario. Para ello, se parte de la revisión de la normativa internacional y regional, luego se analizan datos estadísticos sobre estudiantes con discapacidad que ingresan a la educación universitaria y, finalmente, se revisan las políticas universitarias encaminadas a ampliar el acceso a la educación superior de esta población estudiantil.

#### **3.1 Normativa internacional, regional y nacional**

Es innegable que la educación es un derecho humano indispensable para ejercer otros derechos. La educación es importante para todos, pero en el ámbito de la discapacidad es fundamental para facilitar el acceso al trabajo, la inclusión social y para lograr una vida independiente (Biel Portero, 2011). Al hacer una revisión cronológica de los distintos tratados y declaraciones en favor de la educación superior, tanto internacionales como regionales, se observa que en 1996 cuando se realizó la *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, se establece a la educación como un derecho para todos, pero no se hace mención específica a la educación de las personas con discapacidad. Dos años más tarde la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* de 1998 en el Artículo 3 sobre la igualdad de acceso, Literal b), manifiesta que las instituciones de educación superior deben admitir a todas las personas sin *discriminación* alguna. Asimismo, el Literal d) enfatiza la necesidad de facilitar el acceso de grupos específicos como minorías culturales y lingüísticas, grupos desfavorecidos, personas con *discapacidades*, entre otros. Estos articulados tienen su relevancia, pues aun cuando se ha producido un alza en la tasa de matrícula de la población mundial en general, en la segunda mitad del siglo XXI se incrementaron las desigualdades en las oportunidades para el acceso a la educación superior inclusive en los países más desarrollados (UNESCO, 1998).

Es a partir de la II Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) del 2008, que se define a la educación superior como un *derecho humano y bien público* social, al que todos los ciudadanos deben acceder sin base en sus méritos y sin restricciones de ninguna clase. Esta conferencia establece recomendaciones para los gobiernos y para las IES; a los primeros les sugiere implementar políticas de inclusión de personas con discapacidad y a las segundas les sugiere incorporar como parte de sus planes institucionales, acciones afirmativas para la inclusión y permanencia de personas con discapacidad y otros

grupos que pertenecen a las minorías (UNESCO, 2008). Luego de 10 años, la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe también exhorta a los gobiernos y a las instituciones de educación superior a establecer políticas públicas y destinar recursos financieros y esfuerzos de investigación para desarticular todos los mecanismos de discriminación. Del mismo modo, plantea que las IES deben promover la diversidad y transformarse para ser social y culturalmente pertinentes a fin de incorporar a los grupos sociales históricamente discriminados. Para ello, las IES deben garantizar la cobertura universal a jóvenes de 18 a 23 años, revisar los mecanismos de acceso y establecer políticas de acción afirmativa para ampliar la inclusión social sin discriminación por discapacidad o cualquier otro motivo (CRES, 2018).

En este sentido, es importante resaltar que en reconocimiento a la importancia de la educación superior para las personas con discapacidad, a nivel de Latinoamérica surgió la *Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos*<sup>36</sup> a partir de las conclusiones emitidas en el *I Seminario Regional sobre la Inclusión de las personas con discapacidad en Educación Superior en América Latina y el Caribe* en 2005. A su vez, esta red toma como base la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (2006) y la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2008) que, como se ha mencionado, reconocen a la educación superior como un derecho humano y bien público social para la construcción de sus principios organizativos encaminados a la protección de los derechos de las personas con discapacidad a acceder a la educación superior (Katz et al. 2019).

En cuanto a Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) aprobada en el 2010 en el artículo el artículo 5 establece que las y los estudiantes tienen derecho a ingresar y titularse sin prejuicio de discriminaciones, recibir una educación superior de calidad en igualdad de oportunidades y acceder a becas y créditos que les permita cumplir con su formación universitaria. Además, el artículo 13, literal j establece que son funciones del sistema de educación superior “garantizar las facilidades y condiciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a desarrollar actividad, potencialidades y habilidades”. Del mismo modo, el Título IV sobre la Igualdad de Oportunidades, garantiza a todos los ciudadanos el derecho al acceso a la educación superior sin discriminación por condición de discapacidad u otros motivos, y establece que las IES deben brindar a las personas

---

<sup>36</sup> Una universidad particular de Ecuador forma parte del comité de la Red y está avanzando en la construcción de un espacio nacional (Katz et al. 2019). Sitio web de la RED: <http://red-universidadydiscapacidad.org/>



con discapacidad una educación superior de calidad y pertinencia (Capítulo 1 *Del principio de igualdad de oportunidades*, artículo 71). Además, expresa que las IES deben garantizar a sus estudiantes, profesores, investigadores, servidores y trabajadores que posean una discapacidad el pleno ejercicio de sus derechos mediante la accesibilidad, servicio de interpretación y apoyos técnicos requeridos (Capítulo 2 *Sobre los fines de la educación superior*, en el artículo 7). Sin embargo, la ANID 2017 - 2021 reconoce que si bien se ha avanzado en materia educativa a nivel de educación básica y bachillerato, con respecto a educación superior no se ha logrado implementar un modelo de acceso propio para las personas con discapacidad. Asimismo, reconoce que no existe un registro estadístico consistente en cuanto al ingreso, permanencia y titulación de las personas con discapacidad. Del mismo modo, con la finalidad de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior en el artículo 80 de esta ley se garantiza la gratuidad educativa hasta el tercer nivel en el marco de la responsabilidad académica.

El censo del INEC 2010 evidenció la capacidad limitada del sistema educativo ecuatoriano para incluir a las personas con discapacidad, especialmente a nivel superior, al registrar que apenas el 6% de la población con discapacidad accede a carreras universitarias de pregrado. A nivel de posgrado, los resultados son aún más bajos, pues sólo el 0.5% de las personas con discapacidad permanente logró cursar estudios. La Tabla 7 revela también bajos porcentajes de estudiantes con discapacidad que acceden a la educación superior, antes y después de la aplicación de las políticas sociales del gobierno de la *revolución ciudadana*, lo cual indica que no se han registrado mayores avances.

**Tabla 7.** *Tasas neta y bruta de matrícula universitaria de personas con discapacidades.*

Año	Tasa neta	Tasa bruta
2006	6,01%	8,40%
2014	6,04%	15,27%

*Nota.* Elaborado a partir de SENESCYT (2015)

La tasa neta de matrícula de las personas con discapacidades tuvo un ínfimo incremento de 0.3% al pasar de 6,01% en 2006 al 6,04% en 2014. El incremento fue mayor en la tasa bruta de matrícula que se elevó del 8,40% en 2006 al 15,27% en 2014, es decir, subió casi 7 puntos, lo que significa que hay personas con discapacidad mayores a la edad teórica que con la nueva normativa vieron mejores posibilidades para sumarse a la educación superior. Para el 2018, la SENESCYT realizó la socialización de los avances y desafíos en la inclusión y derechos

humanos<sup>37</sup> a nivel de educación superior como un primer paso hacia la comprensión de la problemática existente y las acciones a tomar para garantizar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en las universidades mediante la creación de políticas públicas.

### **3.2 Estudiantes con discapacidad que acceden a un cupo universitario**

Respecto a las personas con discapacidad incluidas en el sistema de educación superior de Ecuador, se dispone de pocos datos a pesar de las acciones implementadas en los últimos años. Los datos disponibles indican que los aspirantes y estudiantes que ingresan con discapacidad son escasos. En cuanto al porcentaje de estudiantes con discapacidad que se presentan al examen de ingreso, una nota periodística del Diario El Ciudadano indica que en marzo de 2014 se presentaron al ENES 250.994 bachilleres) de los cuales 333 (0.13%) presentaron alguna discapacidad, y para el año 2016, el reporte del SNNA señala que en el mes de julio se presentaron 245.492 aspirantes, de los cuales 448 (0.18%) registraron alguna discapacidad. Los últimos datos emitidos sobre número de estudiantes con discapacidad que aceptan cupos entre los años 2017 y 2020 se encuentran en la ANID 2021-2025, información que se presenta en la Tabla 8.

**Tabla 8.** *Estudiantes con discapacidad que aceptan cupos entre 2017 y 2020*

	Nuevos estudiantes que aceptan cupos
2017	1.203
2018	1.149
2019	1.094
2020	1.285

*Nota.* Elaborado a partir de CONADIS (2022).

Estos datos muestran que el número de estudiantes con discapacidad que se presentó al examen de admisión a la educación superior desde el 2017 al 2020 subió con relación a los años 2014 y 2016, incluso la cantidad de los que aceptaron cupo es mayor que los que se presentaron en esos años. Sin embargo, si se comparan estos datos con la Tabla 6 que presenta el total de estudiantes con discapacidad graduados se observa que el número de estudiantes con discapacidad que accede a la educación superior es bajo con relación a los estudiantes con discapacidad que se gradúa, especialmente en las carreras de ciencias cuya finalidad es continuar los estudios universitarios.

---

<sup>37</sup> SENESCYT (2018). “Se socializan avances y desafíos en inclusión y derechos humanos en la educación superior”. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/se-socializan-avances-y-desafios-en-inclusion-y-derechos-humanos-en-la-educacion-superior/>

Con la finalidad de mejorar la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior en el año 2021 el CONADIS publicó la Guía de Buenas Prácticas en el Ámbito de la Discapacidad para la Educación Superior, cuyo objetivo es analizar las experiencias referentes a la atención de estudiantes con discapacidad en universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, para usarlas como referencia para otras instituciones y de esa manera construir el concepto de una universidad inclusiva. Esta guía ofrece información referente a tres componentes: accesibilidad, adaptabilidad y entornos virtuales para mejorar el proceso de inclusión educativa (CONADIS, 2021). No obstante, esta guía no hace referencia a ninguna acción encaminada a facilitar el proceso de admisión de la población con discapacidad al sistema universitario.

Para tener una visión más clara de la presencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo superior del país en la Tabla 9 se presenta un análisis comparativo del número total de estudiantes matriculados y el porcentaje de estudiantes con discapacidad desde el 2017 al 2020.

**Tabla 9.** Cuadro comparativo entre estudiantes matriculados con y sin discapacidad periodo 2017-2020

	<b>Total de universitarios</b>	<b>estudiantes</b>	<b>Estudiantes universitarios con discapacidad</b>	<b>Porcentaje de estudiantes universitarios con discapacidad</b>
2017	110.490		3.326	3.1%
2018	117.496		3.693	3.2%
2019	113.259		3.824	3.5%
2020	173.760		3.559	2.1%

*Nota.* Elaborado en base a CONADIS (2022) y SENESCYT-SEAES (2021)

Como se puede apreciar, desde 2017 a 2019 se registró un incremento en el número de estudiantes con discapacidad matriculados; sin embargo, la cifra bajó en 2020 en el contexto de la pandemia mundial de COVID 19.

### **3.3. Políticas universitarias para ampliar el acceso a la ES de las personas con discapacidad.**

El gobierno de la “Revolución Ciudadana” tuvo la convicción de que la única forma de lograr la movilidad social ascendente y la igualdad de oportunidades era generar transformaciones en la educación universitaria, por lo que rápidamente implementa la gratuidad en 2008 para generar condiciones socioeconómicas que no trunquen las posibilidades de acceso. Pero las medidas compensatorias dirigidas a grupos de atención prioritaria recién

fueron anunciadas en 2014 por René Ramírez, Secretario de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT, 2014). El funcionario informó la implementación de una beca con el objetivo de apoyar a personas de grupos históricamente excluidos, entre los que se consideran a las personas con discapacidad y de escasos recursos económicos. En 2014 esta beca benefició a 510 estudiantes, quienes obtuvieron los mejores puntajes en el ENES. En paralelo, se implementa una política de cuotas con el objetivo de democratizar el ingreso a la educación superior en instituciones particulares, como una extensión de la gratuidad. Con esta beca se estableció que las personas de escasos recursos económicos reciban media Remuneración Básica Unificada si su promedio es de 8/10 y una Remuneración Básica Unificada si obtenían un promedio de 9/10<sup>38</sup> En este sentido, se observa que la beca también estuvo relacionada con la idea del mérito pues para obtenerla se requería tener un promedio mínimo de ocho en las calificaciones. Asimismo, un acuerdo ministerial de diciembre 2015 estableció que de manera obligatoria las universidades públicas asignen 10% de su matrícula a grupos históricamente excluidos, entre los que se encuentran las personas con discapacidades, mientras que para las universidades privadas este porcentaje debía corresponder al 5%. Del mismo modo, las universidades privadas debían establecer otro 5% para becas o ayudas económicas por otros motivos para estudiantes que así lo requerían (Ramírez Gallegos, 2016).

La política de cuotas se mantiene en las actualizaciones del Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión de los años 2017 y 2023 con modificaciones en cuanto a su aplicación. No existen datos completos sobre quienes se han beneficiado de estas becas, pero en abril de 2019 Diana Santos, representante de la SENESCYT, dio alguna información durante el desarrollo del taller: “Jóvenes con discapacidad; expandiendo oportunidades de inclusión social y laboral en Ecuador”. En el marco de este evento, se dieron a conocer los programas ejecutados para lograr una mayor inclusión de personas con discapacidad en la educación superior. Allí se manifestó que cerca de 1.171 personas con discapacidad fueron beneficiadas con cupos para la educación superior en el primer semestre de 2018 (SENESCYT, 2019).

Como parte de las políticas de acción afirmativa para rendir el Examen Ser Bachiller que se implementaron en el 2017, en el instructivo para rendir este examen<sup>39</sup> se incluyó una sección sobre el protocolo a ser adoptado para tomar el examen a personas con discapacidad

---

<sup>38</sup> “Los lineamientos para el establecimiento y aplicación de la política de cuotas para las instituciones de educación superior” fueron legalmente reconocidas por la SENESCYT mediante Acuerdo No. 2015-194.

<sup>39</sup> Se puede consultar el Instructivo Examen Ser Bachiller en <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/01/Instructivo-de-Applicaci%C3%B3n-Ser-Bachiller.pdf>

auditiva y visual, que ya no admitía el ingreso de personal de apoyo o acompañantes para asistir a las personas con discapacidad durante el examen, puesto que se incorporaron aplicativos o formatos especiales para las personas con discapacidad visual y auditiva. En este instructivo también se indica que se otorgaba una hora adicional para las personas con discapacidad y en el caso de los estudiantes con discapacidad visual no se incluía la sección de aptitud abstracta.

Varias políticas de acción afirmativa fueron efímeras, lo que se patentizó cuando con la codificación al Reglamento del SNNA del 2022 se eliminó la obligatoriedad del 10% de cupos en universidades particulares (con el Acuerdo Nro. SENESCYT-2022-043). Únicamente las instituciones de educación superior *públicas* deben destinar entre el 5% y 10% de cupos a estudiantes de grupos históricamente excluidos y discriminados (SENESCYT, 2023). Posteriormente, la última codificación de este reglamento, aprobada en 2023 según Acuerdo Nro. SENESCYT-2023-0003-AC, estableció en sus artículos 47 y 48 que se otorguen puntos adicionales a los resultados del examen de los estudiantes en condición de vulnerabilidad, recibiendo cinco puntos las personas con discapacidad. Este reglamento ya no contempla los cupos como parte de la política de cuotas en instituciones particulares. Esta última reforma plantea cambios que favorecen y desfavorecen a los grupos históricamente excluidos ya que, por un lado, el puntaje se otorga por pertenecer a algún grupo vulnerable sin el condicionamiento de las calificaciones obtenidas por los estudiantes. Por otro lado, se reduce la política de cuotas al limitarse que solamente las instituciones públicas deben destinar entre el 5% y 10% de cupos a estudiantes históricamente excluidos.

Con posterioridad, el Reglamento para la Ejecución de las Evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del 2018, legalizó el nuevo protocolo para que personas con discapacidad visual y auditiva rindan el examen de admisión a las universidades, que establece la presentación del carné del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). Estas personas debían rendir el Examen Ser Bachiller mediante la aplicación de una prueba adaptada, en días diferentes a los establecidos para los estudiantes sin discapacidades. Este reglamento mantiene la hora adicional y exonera a las personas con discapacidad visual del componente de aptitud abstracta. Antes de la evaluación, las instituciones responsables de administrar el examen debían descargar e instalar los aplicativos para discapacidad visual y auditiva mediante los enlaces enviados por el INEVAL. Las sedes de evaluación también debían recibir los materiales, que incluían audífonos para las personas con discapacidad visual. El aplicativo para las personas con discapacidad visual permitía a estas personas escuchar las preguntas y seleccionar las respuestas con las teclas A, B, C, D o con los números 1, 2, 3, 4. El aplicativo también admitía el uso de flechas de derecha e izquierda para

guardar las respuestas y avanzar o retroceder las preguntas. Para subir y bajar el audio se usaban las flechas hacia arriba y hacia abajo respectivamente (INEVAL, 2018). Por su parte, las personas con discapacidad auditiva eran ubicadas en la parte frontal del aula y quien administraba el examen debía leer las instrucciones en un tono de voz moderado. Una vez que la persona con discapacidad auditiva ingresaba al aplicativo con su respectivo nombre de usuario y contraseña tenía acceso al examen en formato audiovisual en lengua de señas, y para seleccionar las respuestas correctas era necesario el uso exclusivo del mouse (INEVAL, 2018).

Del mismo modo, el examen de Acceso a la Educación Superior que reemplazó al Ser Bachiller en el año 2020, aportaba con el 60% del puntaje de postulación para el ingreso a la universidad, y tuvo dos tipos de formatos: uno “ordinario” destinado a la población en general y otro “adaptado” para las personas con discapacidad visual y/o auditiva. Además, este examen incorporó nuevamente la opción para que los postulantes con discapacidad puedan solicitar apoyo para rendir el examen, que contenía 55 preguntas referentes a matemáticas, lengua y literatura, ciencias naturales y ciencias sociales con una duración de 2 horas para la población en general y 3 para los estudiantes con discapacidades, según consta en su instructivo.<sup>40</sup>

### **Consideraciones finales**

El reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en Ecuador se inscribe en las normativas, conferencias y documentos internacionales. La Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad de 1999 fue ratificada por Ecuador en 2004 y reconoce la lucha por los derechos de las personas con discapacidad en Ecuador, que toma más impulso con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el 2006, ratificada por Ecuador en 2008, que marca un hito histórico en cuanto a los derechos, la igualdad y la inclusión social de las personas con discapacidad. Estas dos convenciones tienen un impacto en la defensa de los derechos humanos de las personas con discapacidad que se efectiviza con la aprobación de la nueva Constitución de la República del Ecuador del 2008, el discurso de Rafael Correa sobre mejorar la condición de vida de grupos históricamente excluidos a través de su filosofía del Buen Vivir y en particular, la llegada a la vicepresidencia (2007-2013) y luego a la presidencia (2017-2021) de una persona con discapacidad como lo fue Lenin Moreno, impulsaron proyectos emblemáticos que permitieron realizar un análisis actualizado

---

<sup>40</sup> Puede consultarse el Instructivo Examen de Acceso a la Educación Superior año 2020 en <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/INSTRUCTIVO-EAES-4-9-2020.pdf>

de las condiciones sociales de las personas con discapacidad e implementar políticas de acción afirmativa a su favor.

La Constitución del 2008 incorpora una nueva concepción de la discapacidad basada en el enfoque social y en su Art. 14 establece la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad para su integración social mediante el reconocimiento de sus derechos. A partir ahí se generan varios documentos tanto jurídicos como de planificación del desarrollo nacional que van ampliando los derechos de las personas con discapacidad, que toman relevancia con la aprobación de la nueva Ley Orgánica de Discapacidades de 2012 y el Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades que expande el concepto de persona con discapacidad. Del mismo modo, la primera vez que se incorporan políticas a valor de la discapacidad es en los documentos de planificación nacional a partir de la publicación del Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV 2013-2017). Posteriormente, el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida ubica en el centro de atención a las personas como sujetos titulares de derecho que constituyen la primera prioridad de desarrollo nacional y establece al Estado como garante de sus derechos bajo principios de transparencia, igualdad y no discriminación. En este sentido, el plan reconoce y celebra la igualdad en la diversidad que poseen los diferentes sujetos de derecho y plantea acciones para reafirmar el ejercicio pleno de sus derechos sin discriminación de ningún tipo. El organismo que garantiza los derechos de las personas con discapacidad es el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) que fue creado en 1992 pero que se jerarquiza y amplía su campo de acción a partir de 2014 cuando se publica la Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad. El CONADIS a través de su Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (ANID) diseña e implementa políticas de acción afirmativa para reducir las desigualdades que incluyen: la entrega de bonos para personas con discapacidad que requieren del cuidado permanente, la exoneración de impuestos a las empresas para expandir las oportunidades laborales de las personas con discapacidad y el acceso al sistema de salud social.

A pesar de la implementación de estas políticas de acción afirmativa, las condiciones sociales de las personas con discapacidad en el Ecuador se encuentran en desventaja frente a las que no tienen discapacidades. En cuanto a índices de pobreza, en el 2013 se reportó que el 50% de esta población se ubica en los quintiles uno y dos (CONADIS, 2013b), en tanto que en el año 2022 se reportó que el 38% se encontraba en situación de pobreza y pobreza extrema (CONADIS, 2022). Con respecto a empleabilidad, los últimos datos del CONADIS hasta enero del 2022 indicaron que solo el 13% de las personas con discapacidad se encontraban activas

laboralmente. Si bien se registra un avance en la atención a la discapacidad, aún se requiere mucho esfuerzo para lograr una sociedad justa e inclusiva.

En cuanto a lo educativo, el derecho a la educación de las personas con discapacidad no nació de parte del Estado, sino que fue una decisión que partió de los padres y madres de hijos con discapacidades que gestionaron servicios educativos especiales y en la década de los cuarenta surgieron en las ciudades más grandes de Ecuador las primeras instituciones educativas especiales (Ministerio de Educación, 2011). A partir de 1977 la Ley General de Educación incorpora la educación especial como parte de la responsabilidad del Estado quien en 1979 decretó la creación de Unidad de Educación Especial para el apoyo a la educación de las personas con discapacidad mediante la evaluación e intervención psicopedagógica de los estudiantes con discapacidad en los distintos programas, servicios, modalidades y niveles de educación; así como también mediante capacitación docente en materia de educación inclusiva y adaptaciones curriculares (ANID 2013-2017). Posteriormente, en 2015 Ecuador aprobó la *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, con la cual el Estado se compromete a mejorar la calidad de la educación general básica, garantizar la universalización del bachillerato y garantizar la educación inclusiva para la población con discapacidad. Para ello, el Ministerio de Educación parte de la definición de educación inclusiva establecida por la UNESCO en 2008 y ha ejecutado varias acciones de mejora para favorecer la inclusión educativa de las personas con discapacidad entre las que se incluyen: capacitación docente, contratación de docentes pedagogos de apoyo, creación de aulas especializadas, ajustes curriculares y adaptaciones en los procesos de evaluación para estudiantes con discapacidad. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) publicada en 2011 es el marco jurídico actual que establece que las personas con discapacidad deben educarse en el sistema educativo regular desde el nivel inicial al bachillerato.

Las medidas implementadas para favorecer la educación inclusiva a nivel de educación básica y bachillerato han incrementado el número de estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema educativo nacional, que pasó de 20.120 en 2017 a 47.603 en 2020, y a la vez esto ha repercutido en un incremento de los porcentajes de estudiantes con discapacidad graduados del bachillerato, lo que significa que la demanda de acceso a la educación superior también se eleva.

A nivel de educación superior, la Constitución del 2008 proclamó la gratuidad en la educación hasta el nivel universitario y la admisión basada en el principio de la igualdad de



oportunidades para favorecer la inclusión de grupos históricamente excluidos y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) aprobada en 2010 marca un hito histórico en cuanto incorpora en varios artículos, en particular en su Título IV establece el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la educación superior en el marco de una educación inclusiva y de calidad. La incorporación de la inclusión educativa hasta el nivel superior en la normativa nacional parte de las exigencias internacionales planteadas en 2018 en la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2018) que exige a los países promover una educación de calidad bajo el concepto de la inclusión y el respeto a la diversidad para los grupos históricamente discriminados.

En Ecuador, el censo del INEC del 2010 evidenció que solo el 6% de personas con discapacidad accedían a educación superior, por ello desde el año 2008 con la aprobación de la nueva constitución, se comenzaron a implementar políticas nacionales de acción afirmativa que buscan garantizar la igualdad, justicia e inclusión de estas personas en el sistema educativo superior. Esto no tuvo un impacto en tasa neta, pero si en la bruta de escolarización del nivel superior, al pasar de 8.40% en 2006 a 15.27% en 2014 según el informe de rendición de cuentas del año fiscal 2015 de la SENESCYT, lo cual se puede atribuir al impulso que se ha dado por favorecer la inclusión educativa de esta población (SENESCYT, 2015).

Para favorecer a grupos históricamente discriminados, a partir de 2014, el Estado inició la implementación de varias medidas compensatorias que comenzaron con la asignación de becas. Luego en 2015 se incorporó la política de cuotas mediante la cual las instituciones de educación superior públicas y privadas debían asignar un 10% y 5%, respectivamente, de sus cupos a estudiantes que pertenecen sectores vulnerables. Posteriormente, se implementaron políticas de acción afirmativa sobre protocolos para rendir el examen de admisión para las personas con discapacidad que incluyen permitir el ingreso de una persona que apoye a estudiantes con discapacidad sensorial durante el examen y ampliación del tiempo y la exoneración del componente de aptitud abstracta para los estudiantes con discapacidad visual. Finalmente, en 2023, la SENESCYT estableció el otorgamiento de puntos adicionales por tener la condición de discapacidad. Si bien se registran avances en las políticas de acción afirmativa, ninguna contempla la aplicación de un instrumento específicamente adaptado a las necesidades educativas de esta población que considere sus trayectorias educativas previas.

El Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida plantea posicionar al sistema de educación superior como un referente de la región a través de la mejora en los mecanismos de acceso y asignación de cupos, la ampliación de la oferta académica a través de la formación técnica y tecnológica superior, la ampliación de la oferta educativa hasta el cuarto nivel, la

creación de programas de becas para profundizar la inclusión; sin embargo, se observa que si bien estas normativas legales y políticas de acción afirmativa han favorecido la inclusión de personas con discapacidad al haberse incrementado el número de aspirantes de 333 en 2014 a dos años de implementado el SNNA, a 1.285 en 2020, todavía se requiere trabajar en mejorar los procesos de admisión a las universidades públicas que profundizan las desigualdades sociales.

## **CAPÍTULO V. Condiciones sociales, trayectorias educativas y sentidos sobre la educación de estudiantes con discapacidad que lograron ingresar a la universidad en Ecuador**

### **Introducción**

En el campo de la investigación educativa existe un acuerdo generalizado sobre dos cuestiones. Una de ellas es que la lógica de la meritocracia tiende a perpetuar la desigualdad social en sociedades marcadas por asimetrías estructurales, al beneficiar en el acceso a la educación a quienes provienen de sectores sociales, culturales y económicos privilegiados. La otra cuestión sobre la que se acuerda es que los sistemas escolares segmentados y segregados producen trayectorias educativas de diferentes grados de calidad, a pesar de que sectores sociales diferentes y grupos culturalmente diversos alcanzan los mismos niveles educativos.

En líneas con estos postulados, cuando en Ecuador se aplicó un examen de ingreso selectivo a todos los aspirantes en un contexto de ampliación de la gratuidad hasta el tercer nivel, diferentes investigadores analizaron sus resultados y coincidieron en la idea de que éste había reproducido las desigualdades sociales y educativas. Dicha afirmación se debe a que los estudiantes que han logrado ingresar en su gran mayoría provenían de colegios particulares y de hogares de economía media-alta, que les permitieron financiar cursos de preparación para tal examen (Luna Tamayo, 2017; Moreno Yáñez y Cabrera Narváez, 2017; Moreno Yáñez, 2013; Post, 2011; Vásquez, 2017; Viera Córdova, 2017). Las conclusiones de estas investigaciones permiten postular entonces que este nuevo sistema de admisión afectó los derechos educativos de los sectores más vulnerables.

Como se señaló en el capítulo 4, las personas con discapacidad pertenecen a uno de los grupos que enfrenta mayores desigualdades sociales y educativas por la insuficiente aplicación de políticas de acción afirmativa. A pesar de que en los últimos años Ecuador ha reforzado su marco jurídico y ha emprendido una serie de acciones en pro de garantizar los derechos de las personas con discapacidad -inclusive ha sido reconocido como un referente internacional en este tema- la situación real de estas personas refleja que siguen siendo objeto de discriminación, trato desigual y niveles bajos de educación en relación al resto de la población. En el caso específico del proceso de admisión al sistema universitario público, las políticas implementadas han tenido baja efectividad en el ingreso de las personas con discapacidad. De acuerdo con los últimos datos estadísticos disponibles se evidencia que el porcentaje es bajo: solo el 3,1% de 110.490 estudiantes matriculados en el año 2017, el 3.2% de 117.496 en 2018,

el 3.5% de 113.259 en 2019 y el 2.1% de 173.760 tenían alguna discapacidad (CONADIS, 2022, SENESCYT, 2021).

En este capítulo se analizan las condiciones sociales y educativas de los estudiantes con discapacidad que han ingresado a la universidad. Del relato de los estudiantes se analiza específicamente la situación socio-económica de la familia, niveles escolares de la familia directa y ampliada, y trayectoria educativa previa del estudiante. Además, se propone indagar en las razones que movilizan a los estudiantes a querer aprender y triunfar en la vida escolar a pesar de sus condiciones sociales desfavorables (Charlot, 2014), para lo cual se indaga en los sentidos que le otorgan a la educación, a la universidad y a la carrera que han elegido, además se recupera un análisis sobre su inclusión educativa y el registro de haber sido objeto de discriminación. Estos aspectos mencionados son clave para comprender las experiencias sociales de estos estudiantes en el ingreso a la educación universitaria.

El análisis se desarrolla en dos secciones principales. En la primera, se presenta un resumen biográfico de los estudiantes con discapacidad que participaron en la investigación, utilizando seudónimos para proteger su identidad. Entre los datos presentados se incluyen: tipo de discapacidad que presenta, edad, información socioeconómica de los participantes y su familia, lugar de residencia, trayectorias educativas de los participantes y de su familia directa y extendida, información sobre si experimentaron inclusión o exclusión educativa, número de veces que tuvieron que presentarse al examen para el sistema de admisión a las universidades públicas, información laboral de ser el caso, y carreras a las que aplican, entre otros. Con la finalidad de tener una visión más amplia sobre la calidad de la educación recibida, se incluye información referente a los puntajes promedios obtenidos por las instituciones educativas a las que asistieron los participantes, aun cuando estos datos no fueron proporcionados por ellos, sino que se obtuvieron de los reportes del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. Del mismo modo, para conocer con precisión el tipo de hogar del que provienen los participantes, se cotejaron las respuestas proporcionadas por los participantes con las variables del cuestionario de la Estratificación del Nivel Socioeconómico del Ecuador (INEC, 2011).<sup>41</sup> Al final de la presentación biográfica de cada participante se incluyen datos más recientes, producto de una entrevista final que tuvo como objetivo conocer lo que había acontecido con cada uno de ellos en lo referente a su carrera universitaria después de que participaron en las entrevistas iniciales para esta investigación. En una segunda sección, se analizan los sentidos

---

<sup>41</sup> Es un instrumento que permite la estratificación de los hogares en Ecuador por medio de la aplicación de un cuestionario que permite categorizar a los hogares en 5 grupos de mayor a menor: A, B, C+, C- y D.

que los estudiantes con discapacidad y las personas que los rodean otorgan a la educación en general, a estudiar en la universidad, y a estudiar una carrera universitaria específica. Para analizar las experiencias estudiantiles, se toman las bases teóricas de Dubet (2010) en lo referente a la sociología de la experiencia y los aportes investigativos de Rentería (2012), Sifuentes (2013) y Guzmán Gómez (2017), sobre la tipología de los sentidos de estudiar en la universidad

## **1. Una breve descripción socio-educativa de personas con discapacidad que ingresaron a la universidad**

En esta tesis se entrevistó a seis estudiantes con discapacidad, cinco tienen discapacidad visual y una presenta discapacidad auditiva. En esta sección se describen los seis casos y para cada uno se presenta la información en dos secciones. La primera, escrita en cursiva, corresponde a un breve párrafo que describe al estudiante en cuanto a su edad, tipo de discapacidad, carrera que estudia y semestre en el que se encontraba cuando participó en investigación, fecha de postulación de la primera vez, y número de veces que se presentó al examen de admisión a la universidad. En los casos que corresponde se indica si el estudiante tiene un trabajo. En la segunda sección -sin cursiva- se hace referencia a información más específica de los estudiantes referente al lugar de nacimiento y residencia, tipo de discapacidad, la situación socioeconómica familiar, la trayectoria educativa y ocupación de los miembros de la familia directa y extendida, puntaje obtenido en la prueba de admisión a la universidad y un análisis del promedio logrado por la institución a la que pertenece el estudiante con respecto a la puntuación promedio, entre otros aspectos. También se analiza la trayectoria educativa del estudiante donde se revisa si ha sido objeto de discriminación las instituciones educativas. Para ello, se indaga la relación con sus compañeros para identificar casos de bullying y también se indaga si es que ha recibido la atención educativa requerida para su discapacidad por parte de sus docentes. En el último párrafo de cada caso se presentan los datos de la última entrevista, que tuvo como finalidad conocer cómo había transcurrido el proceso de estudios y si habían logrado o no su objetivo de tener una carrera universitaria. Para facilitar la lectura de este capítulo en Anexos se incluyen tablas que sintetizan los datos más relevantes de los estudiantes.

### **Caso 1. Iván**

*Este estudiante de 29 años tiene discapacidad visual. Durante su vida ha superado barreras tanto físicas como económicas para conseguir su objetivo de tener una carrera universitaria. Para cuando participó en esta investigación estudiaba el segundo semestre de la carrera de*

*derecho en una universidad privada, a la que ingresó en 2019 después de dos intentos en los que no logró alcanzar el puntaje requerido en el examen Ser Bachiller. La primera vez que rindió la prueba de admisión a la universidad fue en marzo del 2016 y obtuvo 709 puntos, se postuló nuevamente a la convocatoria del 2018 y sacó 740. Al no conseguir un cupo para estudiar la carrera de comunicación social en una universidad pública, Iván tuvo que optar por matricularse en una privada, donde gracias a las políticas de acción afirmativa consiguió su beca. Eligió estudiar derecho como su segunda opción por ser una carrera que se ofrece en la modalidad semipresencial y que permitía seguir trabajando y, además, reducir riesgos de movilidad, pues su universidad está ubicada en la ciudad de Ambato que queda a una hora y media de su domicilio. Como referencia, se señala que Iván es una de las 4522 personas con discapacidad que se presentaron para el examen en el periodo lectivo 2018-2019 en la región sierra.*

Iván nació en la provincia de Cotopaxi y vive con sus padres y sus tres hermanos solteros en la parroquia San Buenaventura, además otros tres hermanos ya se han casado y tienen su propio hogar. Sus padres y la hermana mayor que vive con ellos, se dedican a la fabricación de ladrillos para la construcción. Sus tres hermanos con hogar propio sustentan sus familias realizando actividades de mecánica, agricultura y fabricación de ladrillos. Tomando como base las respuestas proporcionadas, se identifica que Iván y su familia pertenecen al grupo D, el nivel más bajo de acuerdo con la Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico del Ecuador.

En la trayectoria educativa de su familia, se observa que Iván es el primero en cursar estudios universitarios, dado que sus padres y sus hermanos casados han concluido únicamente la educación primaria. Sus dos hermanos menores están cursando el bachillerato y aspiran a acceder a la educación superior. De su familia extendida, tres de sus diecinueve primas y primos ingresaron a la universidad por primera vez, otros doce finalizaron el bachillerato y no ingresaron a la universidad y cuatro primos están cursando el bachillerato.

Por su discapacidad visual que alcanza el 81% desde su nacimiento, tuvo que cursar sus estudios primarios en una unidad educativa especializada para no videntes, donde aprendió el sistema de escritura braille y también destrezas de orientación y uso del bastón. El bachillerato lo realizó en una institución fiscomisional semipresencial ubicada en el distrito 05D01 de la Zona 3 a la que corresponde el cantón Latacunga. La mayoría de las personas que optan por estudiar el bachillerato en instituciones educativas en modalidad semipresencial tienen como finalidad obtener su título de bachiller para insertarse en el campo laboral. En el caso de Iván,

decidió estudiar el bachillerato en esta institución porque le permitía trabajar y estudiar a la vez, pero a diferencia de la mayoría de sus compañeros, siempre quiso ir a la universidad. Desde que Iván inició sus estudios secundarios empezó a trabajar, primero como educador comunitario para las personas con discapacidad visual y luego realizando labores de limpieza en una empresa de alimentos de su provincia.

En el 2018, año en que Iván rindió por segunda vez el examen Ser Bachiller, el promedio de la calificación del examen de grado fue de 8,35, mientras que el promedio de las instituciones fiscomisionales era menor: 7,75. Para postular a la educación superior en el distrito donde estudió Iván, la zona urbana obtuvo un promedio de 763 puntos, mientras que las instituciones de tipo fiscomisional obtuvieron un promedio inferior a 687 puntos (INEVAL, 2019). Estos resultados revelan que el tipo de institución educativa a la que asistió Iván obtuvo menores puntajes para el acceso a las universidades públicas en relación con otros establecimientos escolares de carácter privado.

Iván fue contactado nuevamente en 2023 para conocer sobre su proceso de estudios y contó que se encuentra en la fase final de su carrera y espera graduarse en octubre de este año, para lo cual debió pedir un préstamo para pagar los derechos de graduación, ya que su beca solo cubre la colegiatura. Durante toda su carrera universitaria Iván continuó trabajando en tareas de limpieza en la misma empresa proveedora de frutas en la jornada vespertina, y hace un tiempo, por las mañanas, asiste en calidad de voluntario a un centro jurídico para seguir desarrollando sus competencias profesionales. Después de su graduación, una vez que haya pagado sus deudas, Iván espera buscar un trabajo relacionado con su carrera de derecho.

## **Caso 2. María**

*Esta estudiante de 23 años padece discapacidad auditiva en un 31%. En el momento de la entrevista, cursaba el sexto semestre de la carrera de gastronomía en una universidad particular. María es una de los 484 aspirantes con discapacidades que se presentaron al examen de admisión en 2016 (SENESCYT, 2016). Se presentó una sola vez al ENES y obtuvo 850 puntos, un puntaje alto que no le alcanzó para la carrera de medicina que era su primera opción, ni para su segunda alternativa que era la carrera de enfermería, puesto que estas carreras requerían un puntaje superior a 900 puntos por ser carreras con mayor demanda estudiantil. En paralelo al cursado de la carrera, María inició un pequeño emprendimiento de venta de productos elaborados como bocaditos, que eran vendidos a sus familiares y conocidos.*

Los padres de María están divorciados, ella vive en Ambato, ciudad que pertenece a la provincia de Tungurahua. Vive con sus dos hermanos y su madre, que es enfermera de un hospital público de la ciudad. Su hogar presenta comodidades de estructura de vivienda y acceso a tecnología. La familia de María pertenece al nivel B de la Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico del Ecuador (INEC, 2011), que corresponde a la segunda categoría de mayor a menor situación socioeconómica. Ello corresponde, entre otras variables, a que María es parte de un hogar donde sus progenitores lograron estudios a nivel universitario y técnico superior. Los dos hermanos de María accedieron a una universidad pública, su hermano mayor abandonó la carrera de ingeniería electrónica en el último semestre y trabaja como mesero en un restaurante, mientras que su hermana menor estudia en el último semestre de la carrera de derecho. Algunos de los miembros de su familia extendida han accedido a estudios universitarios: su abuela materna se desempeñaba como maestra de primaria, de los ocho tíos que tiene, uno está cursando la educación universitaria y los restantes siete finalizaron el bachillerato, pero no accedieron a la universidad; cinco de sus veinte primos, han finalizado la educación universitaria y otros siete están cursando estudios universitarios.

En su relato referente a su trayectoria educativa, María cuenta una serie de situaciones donde ha tenido que enfrentar barreras sociales de exclusión y discriminación. Encontró la primera dificultad cuando cursaba su educación primaria en una institución pública de su ciudad donde generalmente acuden estudiantes provenientes de familias de recursos socioeconómicos medios y bajos. Una situación en cuarto año derivó que María se retirara de esta escuela. Relata que un día se quitó los audífonos y los colocó sobre su pupitre, cuando la maestra preguntó algo, no la escuchó, por lo que ésta pensó que no le estaba prestando atención, entonces se acercó al pupitre y los arrojó al basurero varios papeles, sin notar que entre ellos estaban los audífonos. La maestra no conocía la discapacidad de María y se enteró de lo sucedido en el recreo cuando los demás compañeros se lo informaron. María recuperó los audífonos del basurero, pero uno de ellos se había dañado. Al siguiente día, sus padres fueron a la escuela por lo sucedido y no lograron solucionar el conflicto, por lo que decidieron cambiarla a la escuela donde la abuela de María era profesora. Esta escuela está ubicada en Quero, un pequeño poblado urbano ubicado aproximadamente a 40 minutos de Ambato. A pesar de la distancia, los padres de María consideraron que era la mejor opción en vista de que en esa nueva institución tendría la protección de su abuela. Se adaptó muy bien en la nueva escuela y manifiesta que tiene buenos recuerdos tanto de sus compañeros de aula como de los profesores.



María realizó sus estudios secundarios en tres instituciones distintas: desde octavo a décimo año de educación básica asistió a un colegio privado católico que está ubicado en un sector privilegiado de Ambato, al que asisten predominantemente estudiantes de clase socioeconómica de nivel A y B. María comenta que tiene malos recuerdos de esta institución porque recibía tratos discriminatorios y era objeto de *bullying* por parte de sus compañeros, quienes solían ponerle sobrenombres, adherir papeles en su cabello, inclusive uno de ellos, acostumbraba a gritarle al oído con el argumento de que ella era sorda y debía hacerlo para que lo escuchara. María no sintió el respaldo total de los profesores para evitar estos actos discriminatorios, sentía que algunos incluso permitían o ignoraban las conductas negativas de sus compañeros. Por estas razones, solicitó a sus padres que la cambiaran a otra institución. Continuó sus estudios en un colegio que era de carácter fiscal y funcionaba bajo la dirección de una universidad pública de su ciudad, donde no evidenció situaciones discriminatorias. En el 2014 el Ministerio de Educación resolvió cerrar este colegio y los estudiantes fueron transferidos a otras instituciones educativas cercanas. María fue asignada a otra unidad educativa pública que se ubicaba cerca de su primer colegio, que corresponde al distrito 18D02, allí se sintió respetada y logró obtener su título de bachiller. En 2016, año en el que María rindió el examen, hubo una sola aplicación de la prueba debido al terremoto ocurrido en abril de ese año. El promedio de Tungurahua fue de 718 puntos, por encima del promedio nacional que fue de 688 puntos.

En 2023 se conversó nuevamente con María para conocer su situación. Hacía un año que había logrado graduarse de su carrera de gastronomía. A partir de esa fecha ha buscado varias ofertas laborales e inclusive ha viajado hasta la capital para conseguir un empleo, pero relata que al manifestar sus problemas de audición las oportunidades laborales se cierran. En la mayoría de los casos, sólo la aceptaron durante el período de prueba. Los empleos que ha conseguido como asistente de chef durante fines de semana o de noche, tienen salarios muy bajos. Ahora está trabajando por las noches en un restaurante, pero la paga no llega ni a la mitad del salario mínimo vital, por lo que se encuentra buscando otro empleo. La situación actual de María difiere de lo que ella deseaba hacer cuando se la entrevistó inicialmente, su meta era establecer su propio negocio y brindar oportunidades de empleo a otras personas que sufren de discapacidad.

### **Caso 3. Jenny**

*Esta alumna de 25 años presenta discapacidad visual. Cuando participó en esta investigación, estaba estudiando el segundo semestre de la carrera de educación básica. Se presentó al*

*examen para la admisión a la educación superior en dos ocasiones. En la convocatoria del año 2018, obtuvo 880 puntos, pero no aceptó el cupo porque no le interesó ninguna de las carreras universitarias ofertadas por la única institución de educación superior de su lugar de residencia. Decidió postularse nuevamente en 2019 para estudiar la carrera de Educación Básica en una universidad pública, su puntaje esta vez fue de 988 puntos, lo que le permitió ingresar a la universidad.*

Nació en Macas, capital de Morona Santiago, una provincia de la región amazónica de Ecuador. Su padre se dedica a la albañilería y su madre es ama de casa. Jenny es la tercera de cuatro hijos, su hermano mayor está casado y tiene su propio hogar, sus otros tres hermanos viven con sus padres. La situación económica de su familia es inestable puesto que el trabajo en construcción en Ecuador se realiza generalmente sin un contrato fijo y sin los servicios de la seguridad social. Por la situación socioeconómica de su familia, el hogar al que pertenece corresponde al grupo D, según lo establecido en la Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico del Ecuador (INEC, 2011).

La madre concluyó la instrucción primaria y su padre finalizó el bachillerato mientras trabajaba. El hermano mayor de Jenny accedió a la universidad, pero no logró concluir sus estudios por la falta de recursos económicos, el segundo hermano se graduó de ingeniería civil hace poco tiempo, su tercera hermana está cursando la carrera de medicina en una universidad pública de la capital del Ecuador y el hermano menor, está estudiando el bachillerato. En este sentido, Jenny junto a sus hermanos representan la primera generación que accedió a estudios universitarios. Al revisar la trayectoria educativa de su familia extendida, se observa que accedieron a la educación superior pocos de sus treinta y dos primos: cinco finalizaron sus estudios universitarios y dos están cursando carreras, mientras que los otros solamente han cursado la educación primaria y han tenido que empezar a trabajar para sustentarse económicamente. Según declaraciones de Jenny, la situación socioeconómica de su familia extendida no les ha permitido acceder a niveles educativos superiores e inclusive varios de sus familiares han migrado a otros países para mejorar su situación económica.

Jenny tiene discapacidad visual en un 79%, por su condición ha realizado su trayectoria escolar en varias instituciones educativas. Los primeros dos años estudió en una institución de educación especial de la capital provincial donde nació, pero al considerar que no la estaba preparando en las destrezas que debía desarrollar por su condición de discapacidad, sus padres la inscribieron en otra unidad educativa especial de una provincia cercana llamada Chimborazo. Vivió por siete años en una casa hogar mientras cursaba su educación básica, donde aprendió

a utilizar el sistema de escritura braille. Durante los años que Jenny se alejó de su familia para concluir su educación primaria, los visitaba en días de feriados largos y vacaciones.

Al finalizar sus estudios primarios, Jenny regresó a vivir en su ciudad natal, donde cursó el bachillerato en dos instituciones: para octavo, noveno y décimo año asistió a una institución educativa pública presencial de tipo regular de su provincia, y primero, segundo y tercer año de bachillerato estudió en una unidad educativa semipresencial en donde se graduó. Esa institución corresponde a la Zona 6, Distrito 14D01, donde en el período lectivo 2018-2019, se aplicó el examen de admisión a las universidades públicas de 18 instituciones, 1298 estudiantes sin discapacidad y 13 personas con discapacidad. Cabe resaltar que el promedio nacional de la calificación del examen de grado fue de 7.70, equivalente a un nivel de logro elemental, mientras que, en las instituciones de Macas, donde reside Jenny, el promedio fue menor: 7.40. El promedio del puntaje para postular a la educación superior a nivel nacional fue de 686 puntos, mientras que en Macas el promedio alcanzado fue de 634 puntos (INEVAL, 2019). Estos datos reflejan la desigualdad educativa existente entre las distintas regiones del país, dado que las provincias ubicadas en la región amazónica tienen un promedio inferior con relación a las provincias de la región sierra.

Antes de ingresar a la universidad Jenny se casó, se mudó a Ambato y tuvo un hijo, y al poco tiempo se divorció. Sus bajos recursos económicos le impidieron continuar estudiando sin el apoyo de su esposo, y con su hijo pequeño tuvo que regresar a vivir en su provincia natal. Posteriormente, Jenny recibió una casa por parte del gobierno con la finalidad de mejorar su situación económica por su discapacidad y por tener su pequeño hijo, pero la falta un trabajo fijo limitó sus posibilidades de acceder a la educación superior. Al igual que con los otros participantes, en 2023 se dialogó nuevamente con Jenny y se conoció que no retomó sus estudios por falta de apoyo económico de su familia y por no contar con una computadora para optar por una carrera en la modalidad en línea, y así evitar mudarse a otra ciudad para continuar estudiando.

#### **Caso 4. Alexandra**

*Esta estudiante de 27 años tiene discapacidad visual en un 45%. Al momento de la entrevista inicial cursaba el segundo semestre de la carrera de comunicación social en una universidad pública. Ella rindió el ENES por una sola vez en 2015 y obtuvo 848. Debíó esperar más de tres períodos académicos para que le sirviera el puntaje obtenido para estudiar la carrera de comunicación social, su primera opción, ya que el número de cupos se determina por los puntajes obtenidos en cada periodo académico. Alexandra asiste a la universidad acompañada*

*diariamente por su madre porque su movilidad es reducida y en sus tiempos libres participa de una radio en línea.*

Nació en el cantón Mocha de la provincia de Tungurahua y es la primera de dos hijas. Actualmente vive con su madre y su hermana menor en el barrio el Rosal, una zona rural que queda aproximadamente a 40 minutos de Ambato. La madre de Alexandra se dedica a la agricultura, al igual que su padre que vive en otra provincia y con quien no mantiene vínculo. En consideración a las características del hogar de Alexandra, su familia pertenece al nivel D de la Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico del Ecuador (INEC, 2011).

Al analizar la trayectoria educativa familiar se observa que Alexandra es la primera persona en intentar cursar estudios universitarios, pues sus padres solo tienen instrucción primaria. Los antecedentes educativos de la familia extendida de Alexandra indican que dos de sus ocho tíos tienen educación universitaria mientras que los demás solo pudieron acceder a la educación primaria; y de sus seis primos maternos, tres han logrado culminar sus estudios universitarios y tres están en proceso.

Alexandra inició su trayectoria escolar en una institución primaria pública de carácter regular, ubicada cerca de su domicilio. De manera paralela, en las tardes asistía a una escuela para no videntes ubicada en Ambato, donde aprendió computación, música, el sistema braille, y orientación y movilidad. Alexandra considera que los profesores tanto de la institución primaria regular como del instituto para personas no videntes siempre la apoyaron, al brindarle explicaciones adicionales para que pudiera desarrollar sus conocimientos. Del mismo modo, Alexandra indica que tuvo el respeto y ayuda de sus compañeros de clase en estas dos instituciones educativas.

Desarrolló el bachillerato en una institución particular semipresencial de Ambato, donde asistía los días sábados. El sistema de aprendizaje se basaba en la instrucción por módulos, que tenía que estudiar para desarrollar varias tareas. Esta institución le brindó las ayudas necesarias para que culmine su bachillerato y se plantee un nuevo reto de continuar sus estudios a nivel universitario. No se cuenta con datos<sup>42</sup> de la institución donde Alexandra se graduó para realizar un análisis comparativo de los resultados en el ENES, aunque se resalta que el promedio para la provincia de Tungurahua fue de 734 puntos, superior al promedio nacional de 678 puntos (SENESCYT, 2015).

---

<sup>42</sup> Hasta el 2015 los únicos reportes que se tienen son los emitidos por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión con los puntajes del ENES a nivel provincial y nacional

Cuando en 2023 se establece contacto nuevamente con Alexandra, cuenta que tuvo que dejar la universidad pública por su situación económica y por los problemas relacionados con su movilidad hacia la universidad. Manifestó que puede orientarse en la comunidad donde ella vive pero le falta desarrollar destrezas para movilizarse a otros lugares, por lo que requiere de la compañía de su madre para ir a la universidad, lo que representa gastos económicos y le resta tiempo para trabajar. En un intento por conseguir su título decidió estudiar la carrera de comunicación social en una universidad particular en línea, pero tampoco logró permanecer por el costo que debía pagar. Actualmente, está en una etapa de búsqueda de nuevas oportunidades que le permitan estudiar.

### **Caso 5. Alex**

*Este estudiante de 25 años presenta discapacidad visual congénita en un 82%. Estudiaba el tercer semestre de la carrera de Educación Básica en una institución pública cuando participó en esta investigación. Alex se presentó al ENES en dos ocasiones. El primer intento fue en 2015 y obtuvo 728 puntos, pero la calificación requerida para la carrera de educación básica era de 800. En el segundo intento obtiene 701 puntos y al estar informado de las ayudas especiales que se brindaban a las personas con discapacidad visual solicitó la recalificación del examen, para que la nota se obtenga omitiendo la sección del pensamiento abstracto. Los resultados del proceso de recalificación le otorgaron un promedio final de 820 puntos que le permitió matricularse en la carrera que era su primera opción. Su buen puntaje en el ENES le permitió acceder a una beca de estudios a partir del tercer semestre, que consistía en el pago de una remuneración económica. Su padre solía acompañarlo todas las mañanas por los pasillos de la universidad hasta su aula de clases, porque aún está en el proceso de aprender a movilizarse de manera autónoma.*

Alex, junto a su hermano gemelo, nació en la ciudad de Ambato de la provincia de Tungurahua y es el cuarto de cinco hijos. Sus padres trabajan en una pequeña tienda que funciona en su misma casa. Años atrás, los padres de Alex eran agricultores, después el padre se desempeñó como chofer de una camioneta de alquiler. Su madre siempre se ha dedicado a los quehaceres domésticos y a la tienda. El hogar de la familia de Alex corresponde al grupo C de acuerdo con la Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico del Ecuador (INEC, 2011).

Alex y sus hermanos pertenecen a la primera generación que ha cursado estudios universitarios. Su padre estudió hasta el tercer año de bachillerato y su madre únicamente

finalizó la educación primaria. Alex tiene cuatro hermanos, tres de ellos ya son profesionales: uno de sus hermanos es ingeniero, una hermana es contadora y la otra estilista. De su familia extendida, tres de sus trece tíos cursaron por primera vez estudios universitarios. Alex tiene catorce primos, cinco de ellos finalizaron sus estudios universitarios y uno está aplicando para ingresar a la universidad. Además, tres primos se graduaron del bachillerato y no han accedido a la educación universitaria, otro primo está cursando el bachillerato.

Con respecto al recorrido educativo de Alex, se observa que sus estudios primarios los realizó en su ciudad natal, en una escuela para invidentes, donde aprendió el sistema de escritura braille, el uso de la computadora con el programa JAWS, la aplicación del ábaco para las matemáticas, y destrezas básicas de orientación y movilidad. Alex considera que recibió toda la ayuda de sus profesores y compañeros durante los siete años de la educación primaria. Sin embargo, cuando inició el bachillerato en una institución particular católica, tuvo ciertas dificultades porque le resultaba difícil interrelacionarse con personas que no tenían ninguna discapacidad. Al inicio algunos compañeros intentaban hacerle bullying, pero también otros lo defendían. En cuanto a los docentes, Alex piensa que algunos lo comprendían, aunque otros no. Desde su punto de vista, los docentes no le brindaban ayuda porque no habían trabajado antes con estudiantes con discapacidades y, por lo tanto, no tenían estrategias metodológicas para sus clases. Esta dificultad se presentó el primer año, luego se fue superando mediante capacitaciones que recibieron los docentes. Sin embargo, en décimo año Alex tuvo problemas con una profesora de matemáticas, por lo cual decidió cambiarse a una institución de modalidad semipresencial. Alex considera que este cambio fue bueno porque en la nueva institución ya no tenía problemas de bullying, ya que la mayoría de los estudiantes eran adultos y mostraban mayor respeto y consideración. Del mismo modo, los docentes de allí le brindaron apoyo y ayudas metodológicas durante los tres años restantes hasta que se graduó.

En una conversación sostenida con Alex en 2023 comentó que se graduó de la Carrera de Educación Básica en 2021, momento en el que empezó su búsqueda laboral. En noviembre del 2022, inició un proceso de aplicación para una convocatoria del Ministerio de Educación para elegir docentes bajo la modalidad de nombramiento para las instituciones públicas del país. Alex está aplicando para el cargo de docente de educación básica pero el proceso se ha detenido por la situación política del país y aún está en espera de la siguiente fase de la aplicación. En paralelo, Alex está realizando su tesis de una maestría en educación especial, en una institución cubana en la modalidad en línea. Accedió a la maestría gracias al dinero que recibió por la beca cuando era estudiante universitario. Alex reconoce que es muy difícil

conseguir trabajo, pero espera que una vez que obtenga su título de maestría logre mayores oportunidades laborales.

### **Caso 6. Lucas**

*Este alumno de 25 años es el hermano gemelo de Alex (Caso 5) y también tiene discapacidad visual congénita en un 82%. Cuando Lucas participó en esta investigación se encontraba estudiando el primer semestre de la carrera de comunicación social, a la que ingresó después de haberse presentado al examen de admisión por única vez en julio de 2016 y obtuvo 800 puntos. Constituye uno de los 718 participantes con discapacidad que se postularon en la provincia de Tungurahua ese año (SENESCYT, 2016).*

No se reduda en información acerca de la familia de Lucas porque ya se la ha presentado para su hermano gemelo (ver Caso 5), solo se enfatizan aspectos que diferencian su trayectoria educativa. Lucas manifiesta que su experiencia escolar en una escuela primaria para invidentes en general fue buena. Sin embargo, uno de sus maestros lo forzó a utilizar su mano derecha a pesar de que él es zurdo, lo que retrasó su avance académico, pues le tomó tiempo aprender a usarla para sus actividades escolares y cotidianas. Lucas tiene la misma trayectoria educativa que su hermano Alex, ya que asistió a las mismas instituciones educativas a nivel primario y de bachillerato, con la diferencia de que iba un año atrás porque perdió tercer grado por sus problemas para escribir. Lucas estudió el octavo año de educación básica en la misma institución privada católica que su hermano, donde tuvo dificultades con algunos docentes que le solicitaban copiar la información de la pizarra, lo que le tomaba mucho tiempo ya que debía escribir la información en braille y pedir a uno de sus compañeros que leyera lo escrito. Lucas reconoce que sus docentes desconocían sobre estrategias metodológicas para trabajar con estudiantes con discapacidad visual y por ello no recibió la ayuda requerida.

Estas dificultades con algunos docentes hicieron que Lucas abandonara sus estudios presenciales para continuar en la misma unidad educativa semipresencial que su hermano Alex, hasta el tercer año de educación general básica. En los tres años de bachillerato debían asistir los domingos para las clases generales y dos días adicionales entre semana para reforzar los contenidos de las materias de especialidad. El resto de la semana desarrollaban las tareas en casa. Lucas se graduó en esa institución y opina que el cambio a modalidad semipresencial fue una decisión acertada porque tenía mayor tiempo para completar sus tareas. Además, el tener que asistir pocos días a clases reducía la dificultad de movilidad. En esta institución educativa

se sintió incluido socialmente porque la mayoría de los estudiantes eran personas adultas que lo respetaban y aceptaban.

Al igual que con los demás participantes, en 2023 se contactó a Lucas y se supo que se graduó de la carrera de comunicación social en marzo del 2022 y se encuentra en la búsqueda de empleo, aunque reconoce que existen muy pocas oportunidades laborales. Mientras, participa de manera voluntaria y sin remuneración en una radio en línea coordinada por un grupo de personas no videntes donde tiene dos programas, uno sobre notas de interés combinado con música juvenil y otro para la difusión de la música nacional del Ecuador.

## **2. Los sentidos que atribuyen los estudiantes con discapacidad a la educación, la universidad y la carrera elegida**

A través del análisis de las experiencias estudiantiles en el proceso de admisión al sistema universitario público del Ecuador, esta sección busca conocer el valor y los sentidos que los estudiantes con discapacidad le otorgan a la educación y a elegir una carrera determinada. Como perspectiva general de análisis se toma a Dubet (2005), quien sostiene que la experiencia estudiantil depende de las características de la vida universitaria y de los sentidos que los actores dan a sus estudios y que se construye sobre tres registros esenciales. El primero se relaciona con el grado de integración del actor en el marco escolar, el segundo se refiere al proyecto profesional o laboral o a la percepción de la utilidad social de los estudios, y el último es el de la vocación o el nivel de interés intelectual y personal atribuido a los estudios. En este punto se consideran las características específicas de la población con discapacidad, los retos y barreras que deben superar en la construcción de sus experiencias estudiantiles. Además, para este análisis, se toman como antecedentes los estudios de Guzmán Gómez (2017), en especial su referencia a la tipología de sentidos construida por Rentería (2012), que distingue el sentido *instrumental* que refiere a objetivos de carácter material relacionados con tener un empleo y un estilo de vida; y el sentido *expresivo* asociado a los intereses o el gusto por estudiar. Estas dos grandes tipologías de sentidos sobre la educación superior han sido ampliadas por Sifuentes (2013), quien identifica que los estudiantes universitarios confieren siete sentidos a la educación superior: identitario, humano, liberador, hedonístico, práctico, de certidumbre y de prestigio. Los primeros cuatro corresponden a la categoría de sentidos *expresivos*: 1) el sentido identitario hace referencia a la forma en la que los estudiantes se autorepresentan en base a la representación social de su educación superior, allí se destaca, por ejemplo, el orgullo que sienten de ser parte de determinada institución de prestigio y de portar sus emblemas y el valor simbólico que ello representa; 2) el sentido humano se refiere a que la formación universitaria



les permite ayudar a otros y consecuentemente ayudar a mejorar la sociedad; 3) el sentido liberador considera a la educación superior como un instrumento emancipador y de realización personal que permite que los sujetos sean capaces de construir criterios y conocimientos propios para comprender y resolver problemas; 4) el sentido hedonístico relaciona la educación superior con valores como el placer, el disfrute, la facilidad, por eso los estudiantes exigen clases entretenidas que los mantengan interesados y eligen carreras que les gustan o para las que se sienten aptos o hábiles. Los otros tres sentidos se encuentran en la categoría *instrumentales*: 5) el sentido práctico se refiere a acceder a conocimientos que sean aplicables en la realidad concreta del estudiante o a las posibilidades prácticas para ingresar al campo laboral. En algunos casos el sentido está asociado a la figura del profesor porque los estudiantes ven en sus docentes el reflejo de lo que será su futuro profesional; 6) el sentido de certidumbre tiene que ver con la seguridad que los estudiantes tienen con respecto al futuro profesional que les espera en un mundo altamente competitivo, por lo que buscan una educación de calidad; y 7) el sentido de prestigio establece que el acceso a la educación superior brinda a los estudiantes la posibilidad de adquirir una valoración social porque forma en conocimientos y habilidades a los que pocos pueden acceder y, por lo tanto, quienes logran estudiar desean diferenciarse de los demás al formar parte de un grupo de privilegiados.

Los relatos de vida de los estudiantes con discapacidad que participaron en este estudio permitieron identificar que en ellos predomina el sentido *expresivo* con una fuerte presencia del sentido humano y liberador que, en algunos casos, también se combina con el sentido hedonístico. En la tipología instrumental, destaca el sentido práctico. Es importante señalar que algunas de las respuestas que los estudiantes brindan articulan la presencia de dos o más sentidos.

## **2.1 El sentido liberador de la educación: la construcción de la autonomía y autorrealización personal**

La tipología expresiva incluye al sentido liberador, que hace referencia a la educación como una herramienta emancipadora que permite que las personas logren su autonomía y autorrealización por medio del desarrollo de una profesión. Al respecto, Quezada García et al. (2016) afirman que en el discurso de la población con discapacidad la inclusión laboral es un elemento decisivo para facilitar la autonomía personal. Si bien es cierto que lograr una profesión contribuye a la autonomía de las personas con discapacidad visual, ser independiente para alguien que no tiene el sentido de la vista excede el hecho de alcanzar un título académico, puesto que ésta se trabaja constantemente para superar una serie de obstáculos que van desde

las situaciones más básicas, como aprender a manejar las actividades de la vida diaria, hasta el desarrollo de destrezas de orientación y movilidad que les permiten desplazarse a cualquier lugar sin la necesidad de que alguien que los acompañe.

Las narrativas que se presentan a continuación destacan el valor que cinco de los seis estudiantes con discapacidad entrevistados: Iván, Alexandra, Lucas, Jenny y María, atribuyen a la educación universitaria como medio que les permitirá desenvolverse por sí mismos. En Alex sobresale la vocación por convertirse en un docente y ayudar a otras personas que tienen discapacidades, su relato en este sentido se analiza con más detalle en la siguiente sección.

Iván pertenece a un contexto familiar donde el trabajo realizado por sus padres no cubre las necesidades básicas y por ello ha tenido que trabajar para poder pagar su educación. Al referirse al sentido de la educación, afirma que *“la principal motivación era estudiar para seguir adelante y ser alguien en la vida, estudiar y ser siempre mejor”*. Reconoce que la educación cambia la vida de las personas, y el uso de la expresión *“ser alguien en la vida”* confirma la alta valoración que otorga tener una profesión. Desde este contexto, para Iván el sentido de estudiar la carrera de derecho representa alcanzar algo que nadie más en su familia directa logró: *“Nadie tiene estudios universitarios y esa fue la principal razón que yo quise hacer la diferencia al estudiar en la universidad”*. El sentido liberador de la educación que predomina en su relato está vinculado al deseo por lograr movilidad social ascendente mediante sus estudios universitarios que, desde su punto de vista, contribuirán al logro de su autonomía personal. Esta respuesta también refleja su gran esfuerzo para alcanzar esta meta pues ha sido él quien ha tenido que abrirse camino y buscar las alternativas posibles sin la orientación o guía de ningún miembro de su familia. Esto sin duda evidencia el valor que asigna a tener una profesión como mecanismo para lograr su autonomía personal.

Alexandra es otra estudiante que le otorga un sentido liberador a la educación. Ella cuenta: *“es importante porque así se va aprendiendo un poco más y se va aprendiendo a ser alguien en la vida”*. El deseo de superación de Alexandra parte de querer tener un mejor estándar de vida que su familia ya que, como se manifestó al inicio de este capítulo, vive en una zona rural en donde su progenitora trabaja cultivando la tierra, un trabajo muy fuerte e injustamente remunerado. Alexandra hace uso de la expresión *“ser alguien en la vida”* para indicar que la educación le brindará: *“el poder tener trabajo, el poder desarrollarse como persona independiente”*. Con esta afirmación se observa que para Alexandra acceder a la educación va más allá de las oportunidades de conseguir trabajo, pues ella siente la necesidad de convertirse en una persona autónoma y tener una carrera profesional le da mayor tranquilidad para el futuro. Se destaca que el sentido de independencia para las personas con

discapacidad se relaciona con poder desenvolverse por sí mismos en todas las áreas de su vida. Al respecto Alexandra indica: *“no todo el tiempo vamos a estar junto a nuestros padres, en algún momento, Dios no quiera, los padres nos van a dejar y pues para nosotros si no somos independientes nos va a ser más difícil la vida”*. En esta última parte Alexandra hace referencia al sentido de certidumbre que ofrece la educación, pues contar con una carrera universitaria permite tener más seguridad. Alexandra agrega que quienes la motivaron a estudiar en la universidad fueron sus tíos y profesores. *“Mis tíos, mis mismos profesores del colegio [...] porque desearon que yo fuera alguien en la vida, que tuviera las oportunidades como todos las tienen”*. La idea de *ser alguien en la vida* está presente también en su familia, cuyos miembros no han tenido la oportunidad de realizar estudios universitarios por la situación económica. En este sentido, se observa que su familia reconoce el valor que tiene cursar estudios superiores y tener mejores oportunidades laborales y por ello la motivan a estudiar una carrera universitaria.

En el relato de Lucas es evidente también el predominio del sentido liberador de la educación, matizado por el sentido hedonístico, como se observa en sus intervenciones. Explica que: *“ser alguien en la vida significa principalmente, crecer como persona en primer lugar; luego crecer profesionalmente, hacer lo que a uno le gusta hacer”*. Al igual que en las respuestas de Alexandra e Iván, la expresión *ser alguien en la vida* responde al sentido liberador de la educación. El uso reiterado de esta expresión probablemente se da porque Lucas también proviene de un hogar donde sus padres no accedieron a estudios universitarios. El sustento económico de su familia proviene principalmente del trabajo de su padre como conductor de una camioneta de alquiler público y de la pequeña tienda que su madre estableció en su domicilio. Estas actividades no garantizan una completa estabilidad económica. Lucas añade que sus padres y sus hermanos lo motivaron a estudiar: *“principalmente mis padres y mis hermanos, ellos fueron la pieza clave para que yo ingresara a la universidad [...] porque de alguna manera, vieron mis capacidades, y decidieron que yo podía ser alguien en la vida”*. Esta afirmación nuevamente muestra el sentido liberador de la educación que permite la autorrealización personal, reconocida en primera instancia en el núcleo familiar al que pertenecen las personas con discapacidad. Lucas menciona que siempre estuvo motivado a estudiar: *“mis objetivos cuando pensé ingresar a la universidad eran porque hay algo que yo siempre quise estudiar desde el principio, en este caso la comunicación. Entonces más como una meta para superarme”*. La idea de superación está ligada a vencer obstáculos y dificultades que deben enfrentar las personas con discapacidad por las desigualdades y barreras sociales a las que tienen que enfrentarse diariamente; en este aspecto, su respuesta nuevamente refleja el

sentido liberador de la educación que promueve la movilidad social y el desarrollo de la autonomía personal.

Por su parte, Jenny expresa que *“es muy importante para tener una mejor vida, para superarnos”*. Ella construye un relato donde el sentido que tiene la educación está en relación a los comentarios de sus hermanos sobre la importancia de tener una profesión como medio para conseguir sus propios recursos económicos. Recuerda que sus hermanos, que estaban cursando carreras universitarias, le decían: *“estudia, verás que no te vamos a dar nada nosotros cuando nos graduemos”*. Estas expresiones despertaron un anhelo por tener un título profesional y forjarse un mejor futuro sin depender de su familia. Jenny añade: *“mi sueño era algún día ser alguien en la vida, ser una profesional en la docencia”*. La acepción de la palabra “sueño” en este contexto se relaciona con la esperanza de alcanzar algo que es poco probable. Como ya se explicó anteriormente, Jenny pertenece a una familia de situación económica baja, con necesidades más urgentes que cubrir pagos por educación. Por ello su relato evidencia el sentido liberador de la educación expresado mediante la frase *“ser alguien en la vida”*, que se vincula con la idea de autorrealización, que para las personas que pertenecen a sectores socioeconómicos bajos surge a partir de esa situación social y su discapacidad. Mientras que, para los participantes que tienen una mejor situación socioeconómica, el sentido liberador se articula especialmente desde su discapacidad.

Finalmente, el relato de María también se inscribe en el sentido liberador de la educación. Expresa que la educación es necesaria porque permite *“tener un poco más de conocimiento, ser un poco más actualizados para la sociedad y poder estar aptos para ser un poco más profesionales, para poder depender de nosotros mismos”*. En su respuesta surgen términos que hacen referencia a la sociedad, al aspecto profesional y a la autonomía que se gana cuando se accede a la educación universitaria y se alcanza una profesión. Desde esta perspectiva, atribuye a la educación el sentido liberador que alude a la realización personal y la capacidad para poder vivir una vida sin depender de alguien más. Para María alcanzar autonomía personal es muy importante puesto que posee un capital cultural y económico mayor que el resto de los participantes, su madre es enfermera y su padre también accedió a la educación superior. El entorno social en el que creció le permite reconocer los beneficios que tiene ser profesional y en este sentido su respuesta también se articula con el sentido práctico de la educación.

## **2.2. La elección de la carrera: una combinación del sentido humano y hedonista en un mundo marcado por la desigualdad social**

Las personas con discapacidad forman parte de los grupos vulnerables o de atención prioritaria que históricamente han sido objeto de desigualdades sociales. Las vivencias de rechazo, discriminación o trato desigual con respecto a las personas que no tienen discapacidades, les provoca la necesidad de exigir el respeto a la dignidad humana y a tener una mejor situación de vida no solo para ellos, sino que también para otros en su misma situación. En este contexto, las personas con discapacidad atribuyen un alto valor al sentido humano de la educación, que supera el aspecto profesional, para buscar oportunidades que les permitan incursionar en actividades concretas para la construcción de una sociedad mejor.

A partir del análisis de los relatos de vida de los estudiantes que participaron en esta investigación, se encuentra que privilegian el sentido expresivo de la educación sobre los sentidos de tipo instrumental; por ello, en este apartado se examinan los relatos de Iván, que cursó la carrera de derecho, Lucas que estudió comunicación social, Jenny y Alex que eligieron educación básica y María que estudió gastronomía.

Al hablar con Iván para conocer las razones que lo motivaron a elegir la carrera de derecho, se observa que en su relato predomina el “sentido humano” en la decisión de estudiarla, por considerar necesario dar a conocer los derechos de las personas con discapacidad. La vida de estas personas está marcada por prácticas culturales donde impera el trato desigual. En Iván, la necesidad de visibilizar los derechos de las personas con discapacidad es muy alta. Además pretende algún día estudiar la carrera de comunicación social porque, desde su punto de vista, el derecho y la comunicación social son dos áreas del conocimiento que le permitirían hacer escuchar las voces de las personas con discapacidad, que viven en una sociedad que vulnera sus derechos de distintas maneras. En este punto hay que resaltar que inicialmente Iván tenía la carrera de comunicación social como primera opción, pero al no haber conseguido un cupo para una universidad pública, eligió la carrera de derecho que también le gusta y se oferta en la universidad privada donde estudia. Sobre este tema Iván expresa: *“hay muchas personas que no tienen sus derechos, son vulnerados sus derechos y si uno estuviera detrás de un micrófono podría aplicar el derecho también para que las personas conozcan sus derechos, los pueblos, las comunidades indígenas. Y si uno está tras un micrófono puede hacer eso también”*. En su relato se reconocen otros sentidos sobre la educación, dice: *“siempre quise estudiar y aprender”* y cuando se refiere a sus primeros años de estudios en un instituto para personas no videntes manifiesta que: *“la experiencia fue chévere, chévere aprender algo y no quedarse atrás”*. La respuesta de Iván denota que no

siente como tediosa a la actividad de estudiar, más bien constituye algo que le produce placer porque disfruta adquirir conocimientos nuevos. Desde esta perspectiva se evidencia que en su discurso predomina el sentido hedonístico de la educación con una fuerte influencia del sentido humano. Desde la combinación de sentidos asociados a la solidaridad y el disfrute, proyecta una carrera profesional no solo porque se encuentra trabajando de manera voluntaria en un estudio jurídico con la finalidad de prepararse en el área, sino porque también proyecta realizar estudios de posgrado.

La respuesta de Lucas, por su parte, indica que decidió estudiar la carrera de comunicación social porque esa profesión tiene un sentido humano. Valora la importancia de estar frente a un micrófono como oportunidad para ayudar a los demás a compartir un mensaje esperanzador frente a las innumerables noticias negativas que transmiten los medios de comunicación.<sup>43</sup> Contrario a esta realidad, Lucas manifiesta que le gustaría trabajar en una radio para iniciar el día con una frase positiva que motive a la gente a enfrentar las dificultades de su cotidianidad y, al respecto, afirma que quisiera transmitir: *“esa vibra positiva es la energía que uno siente, el despertarse cada mañana y sentir con un mensaje emotivo y un impulso que le dé sentido a las actividades que realizamos”*. Su respuesta resalta el sentido hedonístico combinado con el sentido humano de la carrera de comunicación social, como medio para fomentar positividad y esperanza.

Jenny y Alex optaron por la carrera de educación básica y en sus relatos destacan el sentido humano de esa profesión. Al explicar las razones para la elección de su carrera, Jenny afirma que *“tenía algunos profesores que estudiaron para eso y enseñaban y lo hacían muy bien. Y, pues, yo también pensé en eso porque algún día soñaba trabajar en una escuela de ciegos”*. En su respuesta se observa su vocación hacia la enseñanza y el querer ayudar a los demás. Para Jenny, ser docente significa contribuir a mejorar la vida de otras personas en condición de discapacidad. Esta vocación nació por la admiración que sintió por sus profesores y por el reconocimiento de la importancia que tiene el trabajo docente. En relación con el sentido humano de la educación, la respuesta de Jenny también se articula con el sentido práctico de la profesión, en donde las personas deciden estudiar una determinada carrera al ver en sus docentes el futuro profesional que les gustaría tener.

---

<sup>43</sup> Al respecto, en una investigación sobre el análisis de la cobertura informativa en Ecuador, Ordóñez et al. (2020) afirman que: *“Los medios de comunicación, en algunos casos, trabajan con el fin de causar impacto o simplemente comunicar las realidades dolorosas a partir de la violencia que se agudiza con la desigualdad y la delincuencia”* (p.138).

Por su parte Alex manifiesta que se inclinó por esa carrera: *“para poder enseñar a personas no videntes a escribir y que se inserten en la educación y que cuenten esta historia como yo lo estoy haciendo”*. Al igual que en el caso de Jenny, en esta afirmación se identifica el sentido humano de la educación. Alex manifiesta la necesidad de ayudar a otras personas con discapacidad visual a lograr su inserción social y educativa. Su relato también hace referencia al sentido instrumental práctico de la educación cuando afirma: *“es muy importante porque ahí está nuestro futuro. Hoy en día se exige más y debemos ser más competitivos.”* Al referirse a su elección de carrera, manifiesta que siempre tuvo la vocación de enseñar, su sueño fue convertirse en profesor para poder trabajar con personas con discapacidades, y por esta razón decidió postularse para conseguir un cupo en la universidad pública de su ciudad. Al examinar el sentido que Alex atribuye a la educación, se evidencia la influencia que puede ejercer un docente al marcar la vida de sus estudiantes haciendo que nazca en ellos el deseo de seguir sus pasos. En particular Alex siente gran respeto y admiración por uno de los profesores que tuvo en el instituto primario para personas no videntes. Alex afirma: *“bueno, yo fui motivado desde pequeño cuando yo estaba en la primaria. Mi profesor que me instruyó en lectoescritura Braille, él me motivaba a que yo estudie en la universidad”*. Esta afirmación concuerda con el sentido práctico porque Alex ve en su profesor el futuro que desea tener. Señala, *“yo quería ser como él [se refiere a su profesor de primaria] y entonces desde ahí nace mi motivación de seguir educación básica particularmente [...] Bueno, yo vi un ejemplo en él, o sea a pesar de tener su discapacidad, él se pudo superar”*. De este modo se advierte la presencia del sentido práctico de la educación con influencia del sentido hedonístico, puesto que decidió estudiar educación básica porque tuvo un gran interés por esta carrera y a la vez vio oportunidades para su futuro laboral. Su interés ha hecho que decida continuar sus estudios de posgrado para especializarse en la enseñanza de personas con necesidades educativas especiales, como se indica al inicio de este capítulo.

María comenta que cuando se inscribió para el examen de admisión a las universidades públicas, optó por cinco alternativas de carreras: medicina, enfermería, veterinaria, parvularia y educación básica. Señala que estuvo interesada en las tres primeras opciones y que seleccionó las dos últimas para completar el requisito de las cinco carreras, aunque no le interesaban realmente. Cuando María obtuvo los resultados y el puntaje de 850 puntos no le alcanzó para la carrera de medicina o enfermería, que requerían notas superiores a los 900 puntos, no eligió las opciones de parvularia y educación básica a pesar de que podía acceder a ellas por su puntaje. En contraposición, optó por buscar otras alternativas que sí la atraían, al respecto señala, *“quería postular a gastronomía, pero había estado investigando en el internet y me di*

cuenta que sólo había universidades privadas para gastronomía”. Es así como aceptó la propuesta de su madre para matricularse en gastronomía en una universidad privada. Cuando se indaga por las razones que la impulsaron a aceptar la propuesta, María cuenta que: “*quisiera manejar mi propio restaurante y dar empleo a las personas con discapacidades porque no hay mucho trabajo para ellos*”. En su respuesta aflora el sentido humano que podría materializar en el ejercicio de su profesión. María reconoce que las personas con discapacidad se enfrentan a un trato desigual cuando buscan inserción laboral y tienen menos probabilidades de obtener un empleo, a pesar las políticas implementadas en los últimos años que promueven la contratación de personal con algún tipo de discapacidad. Como se observa, su respuesta muestra el sentido humano de la educación, pero también saca a relucir los problemas de discriminación y exclusión social que enfrentan las personas con discapacidad. Su relato también refleja la ausencia del sentido de certidumbre que los profesionales con discapacidad tienen, ante lo cual reconoce que poseer un título universitario no garantiza conseguir un trabajo y asegurarse un mejor futuro.

La respuesta de María también incorpora el sentido instrumental práctico de estudiar cuando afirma que la educación es necesaria porque permite “*tener un poco más de conocimiento, ser un poco más actualizados para la sociedad y poder estar aptos para ser un poco más profesionales*”. Al preguntarle la importancia que tiene para ella estudiar en la universidad señala: “*es muy importante porque yo quisiera ser una profesional*”. Esta afirmación denota el predominio del sentido práctico de la educación que faculta a las personas para insertarse laboralmente y, a la vez, de alguna manera crea el sentido de certidumbre ante el futuro.

Del análisis de este apartado se puede concluir que la mayoría de los estudiantes con discapacidad que participaron en este estudio eligieron carreras vinculadas con las ciencias sociales y las ciencias de la educación con el fin de adquirir conocimientos para ejercer una profesión que les permita realizar algo que les gusta y en paralelo brindar ayuda a los demás, especialmente a personas que también tienen discapacidad. En este contexto sus relatos revelan que los estudiantes tienen un alto sentido humano y hedonístico de la educación con una marcada vocación por la enseñanza como es el caso de Alex.

### **2.3. La elección de la carrera: una combinación del sentido hedonístico e instrumental práctico en la lucha por la igualdad**

En el sentido hedonístico de la educación se destacan valores como el disfrute o placer que sienten las personas por estudiar determinada profesión, mientras que el sentido práctico



apela a la adquisición de conocimientos que capaciten a las personas para ingresar al campo laboral y también hace referencia a la importancia que tiene la figura docente en la construcción de la vocación de los estudiantes.

En este apartado se analizan los relatos de Lucas y Alexandra quienes decidieron estudiar la carrera de comunicación social motivados por personas que ejercen su carrera en esta área y si bien es cierto no son profesores, estos estudiantes vieron en ellos el reflejo de lo que querían para su futuro profesional. En sus relatos, Lucas y Alexandra demuestran satisfacción por estudiar y ejercer la carrera de comunicación social. Retomamos aquí la narrativa de los participantes, que relatan de manera explícita su satisfacción por estudiar dicha carrera y hacerla parte de su futuro profesional.

En sus relatos emerge el sentido hedonístico combinado con el sentido práctico que hace referencia a un interés claro por insertarse en el mercado laboral. Lucas señala que eligió estudiar comunicación social: *“principalmente porque me gusta y porque cuando yo era pequeño me fascinaba y hasta ahora me fascina el mundo de la radio. Y mi objetivo es estar ahí, en la radio. Para comunicarme con la gente, para llegar a la gente*, Esta respuesta da cuenta del sentido hedonístico de la educación ya que muestra un gran interés y afición por la comunicación social. Además, su relato revela la importancia que tiene para las personas con discapacidad visual la comunicación por radio, que constituye la forma más efectiva y poco costosa para mantenerse en contacto con los demás y conocer lo que sucede en el mundo que los rodea. La respuesta de Lucas también está directamente relacionada con el sentido práctico de la educación. Al preguntarle sobre el sentido que atribuye a la educación, responde que la educación constituye un medio que le permitirá acceder a un empleo como comunicador social. Al respecto señala: *“pienso que para mí la educación es importante debido a que me permite, al igual que cualquier persona, insertarme en la vida laboral y ser alguien en la vida”*. Esta respuesta evidencia el sentido instrumental práctico de la educación como medio para insertarse en el campo laboral.

Alexandra, por su parte, manifiesta que desde pequeña se sintió atraída por el periodismo como una alternativa de profesión y considera que tiene aptitudes necesarias para la profesión, *“me empezó a gustar desde pequeña, porque sabía que tenía la opción como para ser periodista ya que si me desenvuelvo un poco [se refiere a expresar sus ideas con cierta facilidad]”*. Añade que decidió aplicar al proceso de postulación para ingresar a la universidad pública, en donde logró un cupo para la carrera de comunicación social *“porque así puedo obtener el título para trabajar en lo que me gusta”*. Este interés surgió por su admiración a dos locutores de una estación radial local: *“mi ejemplo fue el Dr. NN y el Lic. NN. Los escuchaba*

*a ellos y me motivaron para querer ser periodista”*. En este contexto, se observa que su inclinación hacia la carrera de comunicación social se basó principalmente por haber sido motivada indirectamente por estas personas, a quienes consideró modelos a seguir. Se observa entonces en su relato un claro sentido hedonístico que se centra en disfrutar la carrera como parte del proyecto profesional o laboral. Si bien en la elección de la carrera de comunicación social de Alexandra prima un sentido ligado al disfrute, no deja de reconocer la importancia instrumental que tiene estudiar en la universidad como un instrumento que le brindará mejores oportunidades laborales. En este aspecto su respuesta revela que sin educación las oportunidades laborales se cierran; así como también disminuyen las alternativas de elección del trabajo. Al respecto manifiesta que decidió estudiar en la universidad, *“para poder especializarme, especialmente en la carrera que me gusta y poder pues encontrar con el tiempo un trabajo adecuado, justamente como para lo que estudio... es importante, porque así puedo obtener el título para trabajar en lo que me gusta”*.

### **Consideraciones finales**

En este capítulo se propuso, en primer lugar, conocer la realidad socioeducativa de cada uno de los estudiantes universitarios con discapacidad que lograron ingresar al sistema de educación superior y, en segundo lugar, comprender cómo surge su motivación para vencer sus dificultades físicas y emprender el deseo de estudiar; así como descubrir los sentidos que le atribuyen a la educación y a la carrera que han seleccionado. De este primer acercamiento con los seis estudiantes se concluye que son personas que han enfrentado la superposición de desigualdades, pues en la mayoría de los casos además de tener una discapacidad también pertenecen a otros grupos vulnerables como ser pobre y ser mujer. Con la excepción de María, los otros cinco estudiantes provienen de hogares con una situación socioeconómica baja y son estudiantes de primera generación en ir a la universidad, por lo que también cuentan con un capital cultural bajo. A pesar de estas condiciones socio-educativas, todos lograron ingresar a la educación superior, aunque dos estudiantes no concluyeron sus estudios universitarios debido a la falta de apoyo económico para sus estudios.

En relación con ello, a partir del último contacto que se tuvo, es posible identificar que tres de ellos se graduaron; pero a pesar de tener un título universitario no consiguen insertarse laboralmente, aunque continúan formándose en su área de conocimiento. Alex inició estudios en un programa de estudios de maestría en educación especial con miras a mejorar sus posibilidades para insertarse en el campo laboral, mientras que Iván continúa en su trabajo en el área de limpieza y asiste de manera voluntaria a un estudio jurídico para adquirir experiencia.

María tiene un empleo inestable y mal remunerado. Por otro lado, Jenny y Alexandra se encuentran fuera de la universidad y con pocas posibilidades de retomar sus estudios.

Recuperando la historia del ingreso a la universidad pública, se identifica que dos estudiantes entrevistados lograron ser admitidos y graduarse; sin embargo, ninguno ha podido conseguir un empleo por su situación de discapacidad y por las pocas oportunidades laborales que existen en el país. Iván es el único participante que cuenta con un trabajo estable; de hecho, ha tenido que trabajar desde que inició sus estudios de bachillerato para pagar su educación, pues a pesar de que obtuvo una beca en la universidad, ésta no cubría todos los gastos de subsistencia y movilidad. María, que estudió gastronomía, también trabajaba en un pequeño emprendimiento que inició para la venta de bocaditos a familiares y amigos. Otras dos estudiantes ingresaron a la universidad pública, pero tuvieron que dejar su carrera (Alexandra y Jenny) por la falta de apoyo económico a través de becas y porque sus familias no contaban con los recursos financieros para asistirles hasta que concluyan. Alexandra, que desertó de comunicación social, participa en una radio en línea por la gran afición que tiene a la carrera; sin embargo, dicha participación no es remunerada. La otra estudiante que dejó su carrera de educación básica es Jenny y espera volver a estudiar en el futuro, porque actualmente no puede hacerlo al tener que cuidar de su hijo pequeño.

Algunos de los entrevistados rindieron una sola vez el examen, mientras que otros se presentaron al examen de acceso a la educación superior en dos oportunidades. Jenny, Alex, Lucas y Alexandra consiguieron un cupo en una institución educativa pública, e Iván y María al fracasar en su intento se inscribieron en una universidad privada. Los estudiantes con discapacidad en general prefieren las carreras relacionadas con las ciencias sociales y la educación: Iván se inscribió en derecho, Lucas y Alexandra en comunicación social, Alex y Jenny en educación básica, mientras que María en Gastronomía. Derecho, educación básica y comunicación forman parte de las carreras con mayor demanda por los bachilleres.<sup>44</sup>

Vale la pena señalar que en cuanto a su trayectoria escolar, de los cinco estudiantes que presentan discapacidad visual, cuatro realizaron su educación primaria en instituciones educativas especiales (Alex, Lucas, Iván y Jenny), mientras que Alexandra asistió de manera paralela a una unidad educativa regular y a una de educación especial. En cambio, María, quien tiene una discapacidad auditiva, cursó todos sus estudios primarios y de bachillerato en instituciones educativas regulares al no requerir un intérprete de lengua de señas, aunque tuvo

---

<sup>44</sup> Qué estudiar: Las 15 carreras con mayor demanda en el país <https://www.lahora.com.ec/secciones/que-estudiar-las-15-carreras-con-mayor-demanda-en-el-pais/>

que ingresar a varias que no se correspondían con su situación social, hasta encontrar aquellas donde su discapacidad no representó un problema.

En algunos de los casos, los estudiantes reportaron haber sido objeto de bullying por parte de sus compañeros y de incompreensión pedagógica de sus docentes en instituciones educativas de primaria y/o de bachillerato del sistema regular presencial, que dieron lugar a desplazamiento de instituciones. De su trayectoria escolar se desprende que aquellos que asistieron al sistema educativo regular fueron objeto de discriminación por parte de sus compañeros y recibieron la incompreensión de ciertos docentes que, por falta de capacitación para trabajar con personas con discapacidad, no logran establecer una buena relación pedagógica con ellos. Por el contrario, los estudiantes que asistieron a instituciones especializadas para personas con discapacidad visual en el nivel primario manifiestan haber sido incluidos y valorados. Para el bachillerato, los estudiantes con discapacidad visual valoran las instituciones de tipo semipresencial por cuestiones de movilidad y ambiente de aprendizaje, argumentan que allí se forman personas adultas con escolaridad inconclusa que muestran respeto por las personas con discapacidad. Según Viera Córdova (2017) quienes estudian en instituciones educativas en la modalidad semipresencial o a distancia obtienen promedios más bajos en el ENES, que repercute en las posibilidades de acceso a la educación superior que se basa en el principio de la igualdad de oportunidades desde la lógica meritocrática.

Los estudiantes con discapacidad que participaron en este estudio tuvieron trayectorias educativas en instituciones no regulares en el nivel primario para adquirir destrezas específicas de las personas con discapacidad visual (Alex, Lucas, Jenny y Alexandra). Para sus estudios de bachillerato tres estudiantes (Alex, Lucas y Jenny) optaron por instituciones regulares presenciales, pero luego tuvieron un desplazamiento a instituciones en la modalidad semipresencial porque por su discapacidad sufrieron bullying por parte de sus compañeros o porque no fueron comprendidos pedagógicamente ni socialmente por sus docentes.

Todos los estudiantes de este estudio tienen edades mayores a las que corresponden teóricamente al semestre cursado cuando participaron en la investigación. En Ecuador, la mayoría de las carreras tiene una duración de ocho semestres por lo que a sus 22 años de edad los estudiantes ya pueden obtener su título universitario, a excepción de quienes estudian carreras de medicina o algunas ingenierías que tienen mayor duración.

En relación con sus trayectorias universitarias, dos estudiantes no lograron ingresar a la universidad pública, pero completaron una carrera universitaria en una institución particular, ya sea financiando el costo por sí mismos en el caso de María o mediante una beca de estudios en el caso de Iván. Él es el único estudiante que, al haber fracasado en sus dos intentos para

rendir ingresar al sistema público, se informó sobre las políticas de acción afirmativa en instituciones particulares y aplicó a una beca para estudiar derecho en la modalidad semipresencial que le permitía trabajar y estudiar, ya que la beca solo contempla la exoneración en el pago de la matrícula.

Tal como se mostró, la mayoría de los estudiantes con discapacidad que participaron en esta investigación pertenecen a lo que Dubet denomina los “nuevos estudiantes” por ser la primera generación que cursa o intenta ingresar a la universidad. Cinco de los seis estudiantes pertenecen a la primera generación de estudiantes universitarios. Jenny, Alex y Lucas tienen hermanos mayores que ya han estudiado una carrera universitaria. Mientras que Iván y Alexandra son la primera generación, sin hermanos mayores, con estudios de educación superior. Por otro lado, María es la única participante que no corresponde a la primera generación pues sus padres son profesionales. A excepción de esta estudiante, el resto provienen de familias donde sus padres no tuvieron la oportunidad de estudiar en la universidad y han experimentado pobreza y marginación social, para ellos, estudiar es una forma de salir de dichas situaciones. Por lo tanto, su perspectiva resulta interesante para investigar las razones que los motivan a vencer toda adversidad y decidir estudiar en la universidad, a pesar de su discapacidad y de no poseer trayectorias educativas y socioculturales favorables. En cambio, por la trayectoria educativa de su familia, podría decirse que María se encuentra en una posición privilegiada ante los demás participantes de esta investigación, pues su madre e incluso su abuela lograron acceder a estudios superiores. Del mismo modo, la mayoría de sus primos tienen educación universitaria o la están cursando. A pesar de tener un capital cultural superior, María no logró ser admitida en una universidad pública porque aplicó a la carrera de medicina, una de las de mayor demanda, y al no conseguir un cupo se matriculó en una universidad particular en la carrera de gastronomía que está dentro de sus intereses, pero no era su prioridad.

En la mayoría de los estudiantes se observa un gran deseo de aprender y obtener una carrera universitaria que los ha impulsado a superar obstáculos sociales y físicos, pues ven en la educación una forma de desarrollarse profesionalmente y alcanzar autonomía personal. Las personas con discapacidad históricamente han sido objeto de discriminación y desigualdad social, por ello en la actualidad buscan hacer escuchar sus voces y defender sus derechos. Alexandra, Jenny, Iván y Lucas repiten la idea de que estudiar les permite “ser alguien en la vida”. Esta frase vislumbra la idea de que la educación es un mecanismo para alcanzar una mejor vida, puesto que quienes no han logrado estudios superiores están en desventaja frente a las personas que sí cuentan con dicha formación académica. Podría decirse que aquellos estudiantes que usan esta expresión en sus narrativas sienten que han sido infravalorados y

excluidos socialmente y por esta razón tienen el deseo de alcanzar un mayor reconocimiento social.

En relación con lo antedicho, se identifica una predominancia del sentido expresivo entre los estudiantes, liderado por el sentido liberador de la educación, que representa para las personas con discapacidad un aspecto clave para su desarrollo personal y profesional. El sentido expresivo de tipo humano, liberador y hedonístico surge en primera instancia en sus hogares cuando sus padres y familiares los animan a esforzarse para superar obstáculos, pero ante todo les demuestran que confían que podrán alcanzar los objetivos que se proponen. Por ello, en la mayoría de los casos los estudiantes con discapacidad presentan un alto nivel de motivación para vencer sus dificultades, lograr sus metas y luchar por sus derechos.

En las narrativas de los entrevistados existe una fuerte presencia de los sentidos de tipo humanitario y hedonístico que surgen de la conciencia que tienen sobre las desigualdades sociales y educativas que han tenido que atravesar. Estos estudiantes buscan una profesión que les permita hacer lo que les gusta y a la vez ayudar a los demás, por ello las eligen dentro del área social y humanista, como derecho, comunicación social y educación básica. Al respecto, en los relatos de estos estudiantes con discapacidad se destaca el proyecto profesional o laboral orientado por un sentido práctico donde se revela la vocación o el interés intelectual y personal que tienen por sus estudios.

En paralelo, la mayoría de las personas con discapacidad de este estudio tienen un sentido instrumental de la educación de tipo práctico, al querer tener una profesión que les permita obtener un empleo con mejores posibilidades para el futuro, pero ante todo lograr su autonomía personal. En Jenny, Alex, María, Lucas e Iván se observa de forma clara que la educación constituye un instrumento para alcanzar una profesión que les permita abrir el camino para que otras personas con discapacidad puedan acceder a conocimientos nuevos, a un empleo o conozcan sus derechos.

La mayoría de los participantes presentan un deseo profundo que los moviliza a esforzarse y lograr sus objetivos y la mayoría de los estudiantes aplicaron para distintas carreras universitarias por tener vocación hacia esa profesión o porque fueron influidos por alguien que los inspiró a estudiar esa carrera. Además, para estos estudiantes la educación se convierte en un instrumento de lucha para que las clases excluidas puedan reivindicar sus derechos. Este es el caso de Iván y Lucas que optaron por las carreras de derecho y comunicación social, quienes expresaron que su deseo por estudiar estas carreras tiene que ver con usarlas a beneficio de dar a conocer los derechos de las personas con discapacidad.

En relación a lo antes expuesto, los relatos de los estudiantes con discapacidad y los sentidos que atribuyen a la educación responden a la necesidad que tienen de luchar frente a las desigualdades sociales y educativas que han enfrentado.

## **CAPÍTULO VI. La experiencia social de los estudiantes con discapacidad en el ingreso a la educación superior en Ecuador**

### **Introducción**

En este capítulo se analizan los resultados obtenidos a través de los relatos de vida de estudiantes con discapacidad en su proceso de admisión a la universidad en Ecuador. Los aportes de la sociología de la experiencia de Dubet (2010) como herramienta teórica permiten comprender la forma en la que los estudiantes construyen su experiencia social. Desde esa conceptualización, se asume a los estudiantes como *sujetos de la experiencia* centrando así la atención en la forma en la que articulan cada una de las lógicas de acción: integración<sup>45</sup>, estrategia, y subjetivación en la construcción de su experiencia en el ingreso a la educación superior.

La organización del presente capítulo se divide en tres partes. En un primer apartado se trabaja la *lógica de la integración*, que comprende la manera en que los individuos interiorizan los valores culturales y desarrollan pertenencia a un grupo social con el que se sienten identificados. Al respecto es importante señalar que la identidad social de las personas con discapacidad se construye a partir de su singularidad frente a quienes no tienen discapacidad; esta oposición los homogeniza mediante una identidad en negativo; en este sentido la identidad se construye de manera heterónoma y, por lo tanto, implica exclusión y opresión (Ferreira, 2007; Núñez González, 2014). Luego se analiza la *lógica de la estrategia* para examinar los distintos recursos disponibles y estrategias utilizadas por los estudiantes con discapacidad para superar las barreras en el proceso de admisión a la educación universitaria. Se investigan las estrategias empleadas en el proceso de inscripción para obtener un cupo en una universidad, las que utilizaron para prepararse para el examen y las estrategias que usaron el día que tuvieron que rendir el examen. Para los casos de los estudiantes que no lograron pasar el examen, se analizan los cambios de estrategias y los recursos que buscaron para tratar de superar las desigualdades de sus trayectorias educativas y los obstáculos que plantea el sistema de admisión. Finalmente, se desarrolla la *lógica de la subjetivación* con la cual se indaga la forma en la que los estudiantes afrontan y evalúan desde una posición crítica las situaciones que tienen

---

<sup>45</sup> En este sentido es pertinente recordar que el término *integración* utilizado en este capítulo hace referencia al marco conceptual utilizado por Dubet y difiere de la conceptualización que tiene en el área de los estudios sobre discapacidad.



que vivir por su discapacidad antes, durante y después del proceso de admisión a las universidades.

El material empírico base para este capítulo son los relatos de los estudiantes sobre su proceso de admisión al sistema educativo universitario del Ecuador. La estrategia de análisis se presenta de manera transversal<sup>46</sup> tomando como referencia los puntos más relevantes en cada una de las tres lógicas de la acción propuestas por Dubet. Como se indicó en el capítulo 5, participaron seis personas con discapacidad, cinco tienen discapacidad visual y una presenta discapacidad auditiva. De ese grupo, cuatro lograron ingresar a una universidad pública y dos accedieron a una universidad privada. Al final de esta investigación se contactó nuevamente a los estudiantes y se supo que tres ya se habían graduado, uno estaba en proceso de graduación y dos abandonaron su carrera y la universidad.

### **1. Lógica de la integración: Una mirada retrospectiva a la etapa escolar previa al proceso de admisión al sistema educativo universitario.**

Para comprender el proceso de integración de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo universitario es importante partir de un análisis de sus experiencias de integración en instituciones educativas anteriores. Con este fin, a continuación se sintetiza la trayectoria educativa de los seis estudiantes que fueron parte de este estudio. Los estudiantes con discapacidad visual concluyeron sus estudios de bachillerato en unidades educativas semipresenciales con diversidad en sus trayectorias previas. Tres de ellos, Alex, Lucas y Jenny, iniciaron sus estudios en instituciones educativas especiales en el nivel primario y para los primeros años del bachillerato se matricularon en instituciones regulares presenciales pero decidieron concluirlo en instituciones de la modalidad semipresencial. En cambio, Alexandra e Iván se matricularon directamente en la educación semipresencial para sus estudios de bachillerato. De ellos, sólo Alexandra realizó sus estudios de primaria en una institución regular a la par que asistía a una unidad educativa especial para no videntes, el resto realizaron sus estudios primarios en una unidad educativa especial. En cambio, María, quien tiene discapacidad auditiva, desarrolló todos sus estudios en el sistema educativo regular, además es la única estudiante que por su situación socioeconómica comenzó su escolaridad en la educación privada, aunque finalizó sus estudios primarios en una institución educativa rural donde trabajaba su abuela. La Tabla 10 proporciona una mirada general de la integración de

---

<sup>46</sup> Los estudiantes despliegan distintas estrategias, por este motivo, sus intervenciones constan en varios apartados y en algunos casos las intervenciones textuales de los participantes se encuentran en las secciones de las estrategias más relevantes.

los estudiantes en las distintas instituciones a las que han asistido durante su trayectoria educativa previa al proceso de admisión al sistema educativo universitario.

**Tabla 10. Resumen de tipo de discapacidad e instituciones educativas a las que asisten los estudiantes**

<b>Categorías</b>	<b>Iván</b>	<b>Jenny</b>	<b>Alexandra</b>	<b>Alex</b>	<b>Lucas</b>	<b>María</b>
Discapacidad	Visual	Visual	Visual	Visual	Visual	Auditiva
Nivel primario	Especial	Especial	Especial	Especial	Especial	Regular
Nivel secundarias	Semipres.	Presencial y semipres.	Semipres.	Presencial y semipres.	Presencial y semipres.	Regular presencial
Universidad	Privada	Pública	Pública	Pública	Pública	Privada

*Nota:* Elaboración propia en base a los relatos de los estudiantes

A partir de estos datos, en este apartado se analiza la lógica de integración a través de los relatos de los estudiantes mediante la identificación de trayectorias educativas paralelas en los distintos niveles educativos, las alternativas y obstáculos que encuentran para su integración en las instituciones educativas a las que han asistido, en donde identifican aspectos que muestran procesos de exclusión social.

En las secciones que siguen, se explican los procesos de integración de los estudiantes en las instituciones educativas a las que asistieron y se hace referencia a sus experiencias con respecto a inclusión o exclusión educativa. La Tabla 11 permite visualizar el contenido que luego se presenta.

**Tabla 11. Experiencias de integración escolar**

<b>Categorías</b>	<b>Iván</b>	<b>Jenny</b>	<b>Alexandra</b>	<b>Alex</b>	<b>Lucas</b>	<b>María</b>
Primarias regulares	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	D, PA-PC
Primarias especiales	I	I	I	I	I	N/A
Secundarias regulares	N/A	PA	N/A	PA-PC	PA	PA-PC
Secundarias semipresenciales	I	I	I	I	I	N/A
Universidad pública	N/A	I	I	I	I	N/A
Universidad privada	I	N/A	N/A	N/A	N/A	I

*Nota:* Elaboración propia en base a los relatos de los estudiantes

I= el estudiante se siente incluido

D= el estudiante se siente discriminado

PA= el estudiante presenta problemas académicos con sus docentes

PC= el estudiante presenta problemas de inclusión social con sus compañeros (bullying)

NA= no aplica

### **1.1 Un análisis de las experiencias estudiantiles en las instituciones educativas especiales y regulares a nivel primario**

Las personas con discapacidad, especialmente aquellas que presentan discapacidad visual, requieren adquirir destrezas básicas que les permitan insertarse en la sociedad. Estas personas generalmente inician sus estudios en escuelas especiales para no videntes, donde además de recibir los contenidos de la educación primaria, adquieren esas destrezas especiales. En otros casos, asisten al sistema educativo regular y en paralelo se matriculan en unidades educativas especiales para no videntes. Si bien en Ecuador, como se señaló en el capítulo 4, el Ministerio de Educación ha venido trabajando en varias acciones para mejorar los niveles de inclusión educativa, especialmente con la capacitación del personal docente y de los Departamentos de Consejería estudiantil, varios estudiantes que participaron de la investigación iniciaron su vida estudiantil en una institución educativa para personas con discapacidad visual.

Jenny, Iván, Alex y Lucas asistieron a escuelas especiales, en sus relatos cuentan que allí no encontraron dificultades de adaptación social. Al respecto Jenny expresa: *“seis años estudié en la escuela especial, allá van todas las personas con discapacidad, yo aprendí a usar el braille y el computador en una escuela que ahora se llama NN de Riobamba. En esa escuela con los compañeros no tenía ningún problema.”* En cuanto a su integración académica, Alex relata que *“mis estudios primarios los realicé en la Escuela Especial para No-Videntes NN. Ahí realicé mis primeros estudios, ahí me brindaron el apoyo en lo que es el sistema braille, el ábaco para las matemáticas, el uso de la computadora por medio del lector de pantalla, y algo de orientación y movilidad. Para nosotros como personas ciegas es muy importante aprender a desplazarnos con el bastón”* Por otro lado, con referencia a su integración social, manifiesta *“yo considero que en la educación primaria fue donde que más entendimiento por esa parte hubo ya que toda mi educación primaria la realicé en la unidad educativa NN y pues ahí los compañeros eran no videntes, el profesor era no vidente y bueno claro ellos saben las estrategias y como compartimos una misma condición, entonces no, no hubo problema por esa parte”*. Por su parte, Lucas manifiesta: *“Fue una experiencia muy maravillosa, la educación primaria esto de haber conocido el sistema braille, el manejo de la computadora para las personas no videntes”*. Al igual que su hermano Alex, Lucas también reconoce la importancia de los aprendizajes adquiridos en esa institución. Indica que no encontró dificultades de

integración social: *“Bueno no tuve ningún problema con mis profesores ni compañeros porque como todos éramos no videntes ya estábamos acostumbrados y sabíamos cómo tratarnos”*.

Iván refiere: *“Bueno yo me eduqué en el instituto para no videntes de Cotopaxi. Bueno, mi experiencia educativa fue una inclusión normal, en el instituto nos daban clases de braille, ábaco, orientación y movilidad y actividades de la vida diaria, uso del computador y el programa Jaws”*. Desde el punto de vista social, considera que tampoco presentó dificultades, al indicar: *“En la primaria no tuve problemas porque todos éramos no videntes y ya sabíamos cómo era nuestra convivencia diaria y no tuve problemas”*. En este sentido, se observa que Iván no presentó ningún tipo de problema de integración social o académica en la institución educativa especial en la que estudió el nivel primario.

Al respecto Aquino et al. (2012) afirman que el mundo de las personas que tienen discapacidad visual generalmente se circunscribe a su entorno familiar y a las personas con su misma discapacidad, por ello en su mayoría estos estudiantes tienen un comportamiento tímido y tribal y cuando son parte de una institución regular buscan estar con otras personas con discapacidad visual o prefieren estar solos.

Alexandra realizó sus estudios primarios en una institución regular en la zona rural, a la par de la escuela especial para personas no videntes en la ciudad. En relación con esto, señala: *“Bueno, mis primeros estudios fueron en la escuela NN y por las tardes asistía a la escuela especial NN, donde aprendí música, computación, el sistema braille, y orientación y movilidad”*. Alexandra realizó este doble esfuerzo de movilizarse en la jornada vespertina a la escuela especial para desarrollar destrezas específicas para las personas no videntes, aunque también allí le ayudaban a desarrollar las tareas escolares de su escuela regular. Sobre su experiencia manifiesta: *“En la escuela primaria, todos los profesores siempre me apoyaron. En cuanto a clases siempre me apoyaban con los ejercicios fáciles o difíciles explicándome siempre lo que debía hacer. Nunca me dejaron sola en nada”*. Esto permitió que tuviera un doble apoyo en sus estudios. En cuanto a su integración social en las instituciones, comenta *“todo bien, no tuve ningún problema con mis profesores ni con mis compañeros. Todos me ayudaban en lo que necesitaba”*. A pesar de que Alexandra manifiesta que no encontró ninguna dificultad para integrarse en estas dos escuelas, cabe resaltar que debía asistir a la escuela de educación especial para que le brinden explicaciones adicionales para completar sus tareas de la escuela regular. Esta última estaba ubicada en su lugar de residencia, un poblado pequeño donde sus compañeros eran probablemente sus vecinos, lo que facilitó su integración.

En síntesis, los cinco jóvenes con discapacidad en su relato consideran que las instituciones educativas para personas no videntes los han preparado en los contenidos

académicos del nivel primario así como también en las destrezas específicas para las personas no videntes. A excepción de Lucas que repitió tercer grado por dificultades en la escritura, tuvieron buen desempeño en su educación primaria. Además, haber estudiado en unidades educativas especiales facilitó su integración escolar al estar rodeados de personas en su misma condición.

En el caso de María, quien tiene discapacidad auditiva y realizó sus estudios en instituciones educativas regulares, su relato indica que es la participante que más dificultades ha tenido para incluirse en ese sistema. En lo académico encontró inconvenientes por la falta de conocimiento de los docentes para brindarle ayuda necesaria para su proceso de aprendizaje y en cuanto a la integración social tuvo situaciones de *bullying* por parte de sus compañeros de aula. María se cambió a una segunda institución educativa ubicada en un cantón rural de la provincia donde ella vive y donde su abuela era profesora. María señala que le gustó estudiar en esa institución:

En la primaria estudié en dos escuelas. Primero en la escuela NN, aquí en Ambato y me había retirado, le dije a mi mamá que sufría discriminación de parte de una profesora que había sacado mis audífonos y botado a la basura. Entonces yo le dije a mi mamá, mi mamá se enojó, no fui a clases por una semana y a la segunda semana me fui a estudiar en la escuela NN en Quero.

Al preguntarle las razones por las que se cambió a una institución ubicada lejos de su lugar de residencia, María responde, “*Yo como tengo una abuelita que es maestra entonces me cambiaron a la escuela NN que es en Quero, allí estudié hasta séptimo año y me gustó estudiar mucho allá*”. Con referencia a la interacción social con compañeros, María responde:

Mis compañeras de la NN (la primera institución ubicada en la ciudad) si eran buenas personas con decirle ellas sí sabían de mí porque yo sí escuchaba bien hasta tercer año, ah, no hasta segundo creo que era más o menos, después en tercero me enfermé y entonces yo ya no escuchaba bien, entonces ellas sí sabían.

Respecto a los compañeros de la segunda escuela, ubicada en la zona rural, María indica:

“*Sí todos eran chéveres, eran frescos [tranquilos, se refiere a que no la molestaban ni hacían bullying], y cómo decirle nunca habían visto a una persona sorda entonces era como que yo tenía que decirles así nunca fueron malos conmigo,*

*siempre eran buenas personas, muy amables, en realidad me llevo buenos recuerdos de la escuela NN”.*

En este contexto, podría decirse que su integración escolar estuvo acompañada de la tutela de su abuela en una institución más pequeña con mayor diversidad en cuanto al estudiantado, que recibía ayuda más personalizada. El desplazamiento que tuvo que realizar durante su educación primaria evidencia un bajo grado de integración social y académica a causa de la discriminación que recibió de sus compañeros y la incompreensión de algunos profesores.

## **1.2. Transición de unidades educativas especiales de nivel primario a instituciones regulares de bachillerato**

Tres de los entrevistados, Jenny, Alex y Lucas<sup>47</sup> quienes cursaron sus estudios primarios en instituciones educativas especiales, realizaron sus primeros años de estudios de bachillerato en instituciones educativas regulares en modalidad presencial, pero luego optaron por finalizarlo en la modalidad semipresencial. En esta sección se analizan los procesos de transición del sistema educativo especial al regular, donde se observan algunas dificultades relacionadas con la integración social y académica.

En el relato de Jenny no se identificaron problemas de adaptación al sistema educativo regular con sus compañeros, incluso sostiene que *“Bueno, con los compañeros no tenía ningún problema”*. Sin embargo, encontró dificultades en cuanto a la metodología de enseñanza de algunos profesores, razón principal por la que decidió abandonarla para finalizar sus estudios de bachillerato en una institución de modalidad semipresencial. Sobre este tema Jenny relata:

Pues sí, sí tenía algunos inconvenientes, los profesores no querían adaptarse a uno para una malla curricular, me decían nosotros trabajaremos contigo siempre y cuando nos autorice el rector, si el rector nos da el visto bueno caso contrario no. Y así me ignoraban había profesores que bueno, le comprendían a uno y accedían como uno les decía que cómo tenían que trabajar, pero había profesores que no, incluso mandaban a llamar a mi representante [la persona que la matriculó en la escuela generalmente es uno de los padres] para manifestar esos inconvenientes.

---

<sup>47</sup> En este apartado no se encuentran los relatos de Alexandra, Iván y María, porque para sus estudios de bachillerato los primeros dos se matricularon en una unidad educativa semipresencial y la tercera se mantuvo en instituciones regulares presenciales porque su discapacidad era auditiva y no requería de adaptaciones curriculares. El análisis de sus experiencias se incluye en los siguientes apartados.

Por lo general cada año era eso, la llamadera de mi representante. Pues me cansé por todo eso, pero ahí seguíamos, le hacíamos a la lucha.

Jenny indica que incluso sugería a sus profesores la forma en la que debían trabajar, pues al estar acostumbrada a la educación especial durante toda su educación primaria, esperaba que estos le den el mismo trato en el bachillerato. Obviamente esto no sucedió en todos los casos, lo cual causó a Jenny conflictos de adaptación e integración académica en este nivel.

Otro de los estudiantes que enfrentó problemas de adaptación fue Alex en los primeros años de bachillerato en una unidad educativa regular presencial que era católica y privada. Al respecto Alex señala:

Cuando ingresé a la educación regular yo sí tuve algunos problemas. Yo inicié la educación regular cuando fui a octavo año en la Unidad Educativa NN<sup>48</sup>. Bueno ahí sí tuve problemas de adaptación los primeros días, no me quería relacionar con los compañeros por la costumbre de vivir en un mundo con personas no videntes y estar allí era como medio extraño.

Alex reconoce que vivimos en una sociedad que juzga, discrimina y excluye, pero también valora el haber tenido el apoyo de personas que le ayudaron a sobrellevar las acciones excluyentes que debió vivir. Por ello, indica: *“como en todas partes, hubo de todo, compañeros que a mí sí me intentaron hacer bullying, pero siempre había alguien que me defendía”*. A pesar de que Alex indica que había personas que lo defendían, sin duda esta situación influyó en su decisión de abandonar esta unidad educativa regular para concluir su bachillerato en una institución semipresencial. Al solicitarle ampliar su explicación sobre otras situaciones, expresa: *“Dificultades de adaptación al ambiente, eso más era lo que yo tenía debido a que estaba habituado únicamente a la convivencia con personas no videntes y me fue un poco difícil adaptarme al ambiente en los primeros días”*. Con relación a las razones por las que no se acostumbró a la educación regular, Alex responde: *Bueno, la institución de educación especial es como que más asistida, o sea es como una educación más enfocada a la necesidad educativa especial, es más personalizada. En cambio, en la educación regular es más general y por supuesto hay algunas deficiencias en las instituciones regulares.*

---

<sup>48</sup> Se usa NN a pedido de mantener oculta la identidad del entorno escolar del estudiante.

Alex también presentó problemas de integración académica porque identificó deficiencias en la unidad educativa regular al tener que enfrentar la incomprensión de algunos docentes: *“Igual algunos profesores si me comprendían, sí entendían mi metodología de trabajo. Otros no me comprendían, y siempre fue algo complicado con ellos”*. Sobre la capacitación docente, Alex señala:

He tenido profesores que ya han trabajado años, y el trabajar con una persona no vidente le ven como algo extraño, como algo de otro mundo como sabemos decir, es como que si se niegan o rehúyen de alguna forma y no conocen mucho sobre las estrategias con las que se debe trabajar. Por ejemplo, para los exámenes se lo hacía normalmente oral, había profesores que sí lo hacían así, pero había otros que decían pero no es que tiene que dar igual que sus compañeros. Pero después ya fueron comprendiendo con la ayuda del psicólogo del colegio.

A pesar de que Alex manifiesta que algunos profesores comprendieron que tenían que hacer adaptaciones curriculares, los inconvenientes no se resolvieron totalmente, por lo que decidió matricularse en una institución de modalidad semipresencial. Al respecto expresa:

Yo me salí en décimo año de la unidad educativa NN, porque hubo unos problemas con la profesora de matemáticas, ella quería que yo copie lo que estaba en la pizarra, pero nadie me ayudaba. Entonces ella se cerraba en eso y no me daba las facilidades de acuerdo a la capacidad o lo que yo puedo hacer y entonces tuve que salirme y ahí entré al instituto NN que es semipresencial y ahí me gradué.

Otro estudiante que encontró dificultades académicas es Lucas, que también asistió a la misma institución educativa regular que Alex. Si bien indica que no tuvo problemas de integración social con sus compañeros; sin embargo, encontró dificultades con sus docentes, tal como afirma en el siguiente fragmento.

Bueno mis estudios secundarios yo los realice en primer curso, que ahora sería octavo año de educación básica en el colegio privado NN, pero ahí tuve ciertos inconvenientes con los docentes por la escritura y decidí estudiar en un colegio semipresencial, en la unidad educativa NN. Ahí continué los estudios desde noveno año hasta el bachillerato.



Al solicitarle que brinde más información referente a las dificultades con docentes del sistema educativo regular, afirma: *“principalmente por la incomprensión de los docentes, había dos docentes que no comprendían las metodologías de trabajo y las adaptaciones que yo necesitaba y dificultó la permanencia en esa institución”*.

Como se ha examinado en esta sección, los relatos de Jenny, Alex y Lucas evidencian la baja integración social y académica experimentada en el sistema educativo regular, lo cual los impulsa a abandonar las instituciones que se convierten en agentes de exclusión, mientras que las instituciones educativas en la modalidad semipresencial son una alternativa que los estudiantes con discapacidad han encontrado para poder culminar su educación de bachillerato. Estas instituciones les ofrecen mejores oportunidades para su integración social y académica ya que prestan más atención a la diversidad con enseñanza más personalizada.

### **1.3. El precio de ser diferente en las instituciones educativas regulares presenciales a nivel de bachillerato**

En este apartado se analiza el caso de María quien transitó toda su vida estudiantil en instituciones educativas públicas regulares, donde encontró dificultades para su integración social y académica. Los mayores problemas que tuvo para su integración social en el bachillerato fueron con sus compañeros de clase, como manifiesta:

Realmente estudié en tres colegios. Primero en el colegio NN, me retiré porque me hacían mucho *bullying*, ya no soportaba estar ahí. Le decía mami cámbiame de colegio, ya no me gusta, mami me hacen mucho *bullying*, ya no quiero. Y total que ya al fin hasta décimo estudié. Me cambiaron de colegio estudié en el Colegio NN y sufría discriminación, igual, pero tenía que aguantar.

Al consultarle sobre la institución educativa en la que más discriminación y *bullying* recibió, indica que fue la primera institución privada donde la maltrataban por su discapacidad y por su color de piel. Al consultarle si sus profesores hacían algo para evitar la situación de *bullying* indica: *“Había profesores que permitían eso, así digamos. Con decirle que había profesores que decían ya basta, pero la mayoría permitía esto. Había un profesor de religión que permitía eso y cuando yo decía, oiga profe me están molestando, él decía "pero tú también estás molestando”*. Luego de esta experiencia negativa, María se cambió a una institución pública, donde señala:

El segundo colegio fue universitario NN empecé a estudiar ahí solo el primer año de bachillerato, después cerró sus puertas y nos trasladaron al agropecuario NN, que se encuentra en la ciudad de Ambato y ahí estuve hasta graduarme. Del segundo colegio me llevo buenos recuerdos de mis compañeros y profesores. Ahí me sometí a una operación de implante coclear, y ahí me operaron y bueno a veces era excluida pero como que después se acostumbraron. Del tercer colegio me llevó igualmente buenos recuerdos, ahí hice buenos amigos. Había personas que decían cosas malas de mí, pero yo no les hacía caso, y había mis compañeras que me defendían. Me gustó mucho los dos últimos colegios, al primero no quiero regresar.

En este sentido el relato de María saca luz sobre las dificultades que presentan las personas con discapacidad en el sistema educativo regular que no está preparado para crear ambientes inclusivos.

#### **1.4. Semipresencialidad, una alternativa para los estudiantes con discapacidad**

Todos los estudiantes con discapacidad visual finalizaron el bachillerato en instituciones educativas regulares de la modalidad semipresencial. Según Morán Peña (2018) esta modalidad presenta varios problemas como la falta de un modelo educativo acorde a modalidad semipresencial que limita el proceso de enseñanza aprendizaje, falta de planificación del trabajo estudiantil independiente y sus correspondientes instrumentos curriculares de control, limitado uso de las tecnologías de la información y la comunicación para reforzar los aprendizajes por parte de docentes y estudiantes, carencia en recursos tecnológicos e impresos, docentes sin capacitación formal en la educación de adultos y en metodología para la modalidad semipresencial, resistencia de los docentes hacia la capacitación para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas falencias repercuten en la calidad educativa de estas instituciones y salen a flote cuando los estudiantes intentan ingresar a la universidad.

Quienes iniciaron sus estudios en esta modalidad desde el inicio, como Iván y Alexandra, manifiestan haber logrado un grado importante de integración escolar tanto académica y social. En el caso de Iván, en su relato se observa que no tuvo inconveniente en la transición de la escuela especial primaria al nivel de bachillerato en una unidad educativa para

personas con escolaridad inconclusa (PCEI)<sup>49</sup> en modalidad semipresencial. Allí estudió con personas adultas que por varias razones no lograron culminar sus estudios en el sistema educativo regular. Optó por esta alternativa porque debía trabajar para pagar su educación y esta modalidad de estudios le permitía desarrollar ambas actividades. Sobre su integración social y académica en esta institución semipresencial, indica: *“fue normal, yo siempre me he caracterizado por ser como una persona normal, siempre traté de incluirme e igual mis profesores también hacían lo posible por incluirme, nunca hubo un desplazamiento o una exclusión, no tuve ninguna dificultad en esta institución”*. Iván considera que no tuvo dificultades con sus compañeros ni maestros en esta institución, donde se graduó. Buscaba integrarse a su contexto educativo y lo logró con el apoyo de sus compañeros y docentes.

Alexandra cuenta que: *“Mis estudios secundarios los realice en el Colegio NN. Es una institución pedagógica normal, pero nos aceptaban a las personas con todo tipo de discapacidad”*. El uso de la palabra “normal” refiere a que esta institución ofrece sus servicios a todo tipo de personas y no exclusivamente a aquellas que tienen algún tipo de discapacidad. Alexandra indica que no tuvo problemas para su integración social y académica, ya que todo el tiempo se sintió incluida en esa institución gracias al apoyo de sus profesores y compañeros:

No tuve ninguna porque gracias a Dios mis profesores me ayudaron en todo lo que correspondía y mis compañeros también me ayudaban con lo que era los trabajos que muchas veces los presentábamos en grupos, y sí me incluían para hacer las tareas. Todos eran personas adultas, sí me comprendían.

Alexandra afirma que recibió el apoyo de sus docentes y compañeros, que lo hacían *“dictándome y yo tomaba los apuntes en braille, o a su vez a través de la computadora o grabando las clases también”*. En referencia a su integración académica, Alexandra añade: *“en cuanto a clases siempre me apoyaban con los ejercicios explicándome en cualquier duda que yo tenía siempre me apoyaba, siempre me explicaban”*.

Otra razón por la que Alexandra decidió estudiar en la modalidad semipresencial es por el horario de asistencia a clases ya que *“teníamos las clases los sábados y refuerzos pedagógicos un día adicional de la semana y era mejor para mí porque mi mamá me acompañaba menos días y así ella podía trabajar”*. En el capítulo 5, se indicó que Alexandra no se moviliza de forma autónoma, razón por la cual su madre debe acompañarla hacia su

---

<sup>49</sup> PCEI: Personas con escolaridad inconclusa, estas instituciones son semipresenciales, a distancia o presenciales.

institución educativa. En este sentido los días y horarios reducidos y la menor movilización requerida fueron aspectos que favorecen los estudios en la modalidad semipresencial.

Alex, Lucas y Jenny iniciaron su preparación para el bachillerato en una unidad educativa regular y después decidieron cambiarse a una institución semipresencial. Allí encontraron mayor tolerancia hacia las personas con discapacidad, al respecto Alex afirma:

Bueno digamos que fue mejor porque en este instituto hubo personas adultas que si bien es cierto a veces molestan, pero no es lo mismo tener a una persona de 12 o 13 años que a una de veinte o veinte y un años. Acá, ya saben un poco más de la vida, ya trabajan, ya son más conscientes. Entonces como que si llegan a comprendernos en ese aspecto.

También es positiva la evaluación que Lucas realiza sobre el cambio de modalidad presencial a semipresencial en cuanto a su inclusión académica y social, en su relato cuenta:

Yo le encontré ventajas porque por ejemplo había más tiempo para realizar las tareas como en los módulos, a veces tocaba en algunos módulos se tenía que pasar a braille algunos temas. Por ejemplo, algunas lecciones que mandaban y eso a veces si demandaba tiempo. Los compañeros eran ya personas adultas, sí había comprensión e inclusión.

La modalidad semipresencial genera condiciones para la integración escolar que, según Lucas, están relacionadas con el tiempo para el desarrollo de tareas y el respeto recibido por parte de los compañeros que facilitan la integración de los estudiantes con discapacidad a su entorno educativo.

Jenny, al igual que Alex y Lucas, tuvo dificultades académicas en una institución educativa de tipo regular; por ello optó por culminar su bachillerato en forma semipresencial. Con respecto a su integración académica, afirma:

Sí, sí tuve algunos problemas en el Colegio de Bachillerato NN justo al inicio del bachillerato, ofrecían solo bachillerato técnico. Entonces para no repetir, decidí estudiar en una semipresencial donde ofrecían el bachillerato en ciencias. Y se me hacía un poco más liviano porque en el bachillerato técnico eran muchas materias y aparte de aplicar las otras materias aparte de las del bachillerato técnico todo eso se me complicaba, salíamos súper tarde a la 1:30 o 2 de la tarde. Y yo hasta

nivelarme con los profesores tenía que buscarlos en la oficina, ya llegaba tarde a la casa como a las 2:30. Y luego hasta hacer mis deberes ya me estaba acostando como a las 11 o 12 de la noche y a veces a la 1:00 am. y luego otra vez levantarme, era súper pesado. Mejor me pasé a una semipresencial, esa era más liviana ahí ya pude aprobar normalmente mi bachillerato. Ahí mandaban menos deberes, era más fácil menos días a la semana, claro que sí asistía en la noche, pero eran menos días y podía hacer tranquilamente mis deberes y los profesores eran un poco más comprensivos también. Por eso decidí culminar mi educación en una institución semipresencial.

El relato de Jenny evidencia que en las instituciones educativas regulares los estudiantes con discapacidad visual encuentran barreras que dificultan sus estudios de manera exitosa y por el contrario en la modalidad semipresencial encuentran mayores facilidades para graduarse.

### **1.5. Experiencias estudiantiles en el sistema universitario**

Alex, Lucas, Jenny y Alexandra lograron acceder a una universidad pública, mientras que Iván y María estudiaron en una universidad privada por no haber alcanzado un cupo en una estatal. Los relatos de todos ellos evidencian altos niveles de integración universitaria tanto social como académica.

Entre quienes accedieron a la universidad pública, Alex estudió la carrera de educación básica, en su relato cuenta:

Bueno, como ya son personas adultas en la universidad no he tenido ningún inconveniente con mis compañeros. Tampoco se han presentado problemas con los profesores que sí me ayudan y me dan los apoyos necesarios de acuerdo a mi discapacidad. Creo que no he tenido problemas porque la dirección de bienestar estudiantil de la universidad hace un seguimiento de las personas que tenemos discapacidades y conversan con los profesores para que nos brinden las ayudas necesarias. De mi parte estoy agradecido con la universidad porque inclusive me dieron una beca por discapacidad que consiste en una ayuda económica que recibo cada semestre.

Del relato de Alex se puede inferir que la universidad, por su heterogeneidad, constituye un espacio en donde los estudiantes con discapacidad no presentan problemas de integración social ni académica y además pueden aplicar a becas por su condición.

Lucas, quien estudia la carrera de comunicación social, menciona que no encontró problemas con sus profesores y compañeros para integrarse en la universidad, a esto hay que sumar que fue un apoyo haber tenido a su hermano Alex estudiando en la misma universidad, al respecto manifiesta:

Los estudios en la universidad fueron diferentes, como usted comprenderá en la unidad educativa semipresencial se asistía una vez a la semana y luego para los años de bachillerato dos días más como refuerzo de la especialidad. En cambio, en la universidad se tenía que asistir todos los días y al principio sí fue un poco diferente, pero aparte de eso no tuve ninguna dificultad con los profesores ni con los compañeros. Siempre me gustó la carrera que estudié y por eso no me costó adaptarme.

Con respecto a su integración en la universidad donde estudia educación básica, Jenny indica: *“El tiempo que pasé en la universidad sí estuve bien, pude estudiar con la ayuda de mi esposo que me apoyaba, y no encontré mayores problemas para trabajar con mis compañeros ni con las instrucciones que daban los profesores. Se podría decir que todo iba bien”*. Por su parte, en cuanto a la integración en la universidad, Alexandra cuenta que: *“Desde que decidí entrar a la universidad tuve expectativas altas. Porque desde un principio tenía el deseo de conocer cómo era el estudio en la universidad y estoy bien, hasta ahora no he tenido problemas, ciertos dilemas sí pero eso se ha resuelto directamente”*. Desde el punto de vista de Alexandra, tampoco ha tenido inconvenientes en su integración en la universidad.

En cuanto a quienes cursan en universidades privadas, Iván comenta que se desmotivó cuando no logró un cupo en una universidad pública. Sin embargo, logró acceder a una universidad privada donde estudia derecho en la modalidad semipresencial, donde afirma que ha recibido el apoyo de sus compañeros y docentes: *“yo sí me siento incluido en mi universidad, porque me ha dado las facilidades para poder realizar mis trabajos y mis tareas”*. Sostiene que los profesores de su universidad también le han brindado apoyo en sus estudios. Además, con referencia a su integración académica, explica que desde el inicio recibió todo el apoyo para ingresar a estudiar: *“Fue un proceso más flexible para el ingreso a la universidad NN. Fui a la universidad y me dieron la información, me dijeron que tenía que prepararme en cuatro*

áreas para un examen”. Iván pasó el examen de admisión sin dificultad y no encontró problemas durante su proceso escolar: *“me han dado todas las facilidades para poder presentar mis trabajos y tareas. Los profesores siempre han sido una ayuda. Hasta el momento no he encontrado barreras, esperemos que siga así”*. Estas afirmaciones de Iván se sostuvieron hasta el final dado que logró llegar hasta el proceso de titulación, como se indicó en el capítulo 5.

Por su parte, María estudia gastronomía en la misma universidad privada a la que asiste Iván. Al respecto indica: *“Mi mamá me motivó a ir a la universidad NN porque yo le había dicho que no quería ir más a una privada porque ya tuve una experiencia igual en el colegio NN porque es privado, tuve esas experiencias desagradables de bullying, discriminación y ya no quería más regresar allá*. Pero cuando relata su experiencia, manifiesta:

Bueno, digamos que en el primer semestre no me fue muy bien porque no sabían cómo tratarme, ya con el paso de los semestres nos llevamos bien y no hay ningún problema. De la universidad desde el segundo semestre hasta ahora sí me llevo buenas experiencias, me gusta mucho. Tampoco he tenido problemas con los profesores, siempre me han ayudado.

En este sentido, se observa que tanto Iván como María a pesar de no haber ingresado a la universidad pública, muestran un alto nivel de integración tanto social como académica en la universidad privada, lo que les permitió culminar exitosamente sus carreras según se indica en el capítulo 5.

En síntesis, la integración académica y social a nivel universitario es positiva principalmente porque los estudiantes encuentran respeto a su discapacidad y están motivados a estudiar la carrera que han elegido. Asimismo, refieren que los docentes comprenden su condición de discapacidad, lo cual facilita su proceso de estudios.

#### **1.6. Cuando tener un cupo y sueños de lograr una carrera universitaria no es suficiente**

Jenny y Alexandra a pesar de haber ingresado a la universidad pública, no lograron permanecer principalmente por motivos económicos. Jenny procede de una provincia amazónica y cuando se casó, se mudó a Ambato por primera vez, donde después de aplicar al examen de admisión por segunda vez logró un cupo para estudiar la carrera de educación básica. Sin embargo, su oportunidad de tener una carrera universitaria no duró mucho, al respecto Jenny manifiesta:

Pero cuando tuve problemas con mi esposo y me separé ya no hubo quien me apoye y tuve que regresar a donde mis papás. Dejé la carrera porque no tenía los recursos para pagar un arriendo de un departamento, ni para comprar una computadora para poder estudiar porque la que tenía era de mi esposo y cuando nos separamos él me la quitó. Aparte yo ya tenía mi bebé y era muy difícil para mí estudiar y hacer todo porque yo vivía en Ambato sólo con la familia de mi esposo y no tenía a nadie más.

La falta de apoyo económico de sus padres para su estadía en Ambato y para contratar a una persona que cuidara a su hijo durante el tiempo que estaba en la universidad dificultó la continuidad de sus estudios, que no pudo resolver con la posibilidad de aplicar a una beca universitaria pues ésta no era suficiente para solventar todos esos gastos.

La otra estudiante cuyos sueños de tener una educación universitaria también se truncaron es Alexandra. Ella también proviene de una familia de bajos recursos económicos y el esfuerzo para movilizarse desde su lugar de residencia en una población rural hacia la universidad junto a su madre, que debía acompañarla todos los días, complicó su permanencia en la universidad. Ella relata: *“Bueno las complicaciones que tengo es porque a veces mi mamá ya no tiene los recursos para llevarme todos los días a la universidad y también a veces me enfermo y es complicado viajar a la universidad.”* Alexandra realizó todo su bachillerato en la modalidad semipresencial y el cambio a una universidad presencial modificó su ritmo de trabajo y el de su madre. En la investigación, cuando se contactó a Alexandra un semestre después de las entrevistas iniciales, para conversar sobre cómo le iba en la universidad, señaló que se había retirado y que se inscribió en una universidad mexicana en la modalidad en línea. Sobre este tema señala:

En la universidad siempre me apoyaban (se refiere a la universidad pública presencial en la que estudiaba), tuve el acceso de todos los profesores, pero hubo un momento que por cuestiones de salud yo ya no pude rendir como habría querido. También era el problema de viajar todos los días a la universidad que me dificultó continuar. Acá en la otra universidad donde estoy ahora igual me apoyan en todo, la tutora, los profesores, siempre con ellos cuento. Igual también cuento con todos mis compañeros actuales, estoy con ellos para todo y siempre me preguntan cómo voy, qué hago, qué dudas tengo.



Al final de esta investigación se contactó nuevamente a Alexandra, quien informó que se había retirado de la universidad en línea mexicana por cuestiones económicas. También indicó que su rendimiento no fue bueno por su discapacidad, motivo por el cual tampoco aplicó para las becas que se otorgan a los estudiantes que obtienen un buen puntaje en la universidad ecuatoriana donde se había inscrito primero.

## **2. Lógica de la estrategia: en la búsqueda de alternativas para alcanzar un cupo**

Aprobar el examen de admisión a las universidades públicas del Ecuador representa alta complejidad para la mayoría de los estudiantes, especialmente para quienes provienen de familias de bajos recursos económicos y de instituciones públicas, como indican varios investigadores (Luna Tamayo, 2017b; Moreno Yáñez, 2013; Moreno Yáñez y Cabrera Narváez, 2017; Post, 2011; Vásquez, 2017; Viera Córdova, 2017a). Con respecto a los estudiantes que asisten a instituciones educativas presenciales, tienen aún menos posibilidades de acceso a la universidad los estudiantes con discapacidad que han transitado por instituciones de educación especial durante su instrucción primaria y, en su mayoría, que han concluido el bachillerato en instituciones semipresenciales que obtienen puntajes inferiores en el examen de acceso (Viera Córdova, 2017b). Por ello, para lograr su sueño de tener una carrera universitaria estos estudiantes emplean una diversidad de estrategias y aprovechan los pocos recursos disponibles para prepararse para el proceso de admisión, dado que la mayoría proviene de sectores sociales menos favorecidos en cuanto a capital cultural. Aquí hay que aclarar que María tiene una situación socio-económica diferente pero sus desplazamientos por instituciones varias y alejadas de la ciudad dan cuenta de una trayectoria educativa que no se corresponde necesariamente con su condición social.

Cuando el proceso de admisión a las universidades públicas del país se instauró de manera obligatoria, en las instituciones educativas públicas se comenzó a brindar lineamientos generales básicos para la inscripción como: creación de la cuenta, áreas del conocimiento a ser evaluadas, tipos de preguntas y ejercicios para responderlas. Si bien los programas educativos de bachillerato no contemplan la capacitación específica en lo referente a las preguntas para acceder a las universidades públicas, algunas instituciones trataron de orientar a los estudiantes en este proceso. Algunos estudiantes refieren al apoyo que recibieron de los docentes o tutores del bachillerato para el proceso de admisión a las universidades.

Iván declara: *“Los mismos docentes del colegio nos hablaban sobre el proceso para postular al ENES. Ellos nos guiaron básicamente cómo ingresar al ENES, como son las*

postulaciones”. Reconoce que su institución le instruyó en el proceso de inscripción, pero no manifiesta que recibió un soporte adicional para prepararse para el examen.

María es otra estudiante que recibió la información inicial sobre el proceso para la inscripción al ENES en su institución educativa. En relación con ello, indica “*En el colegio nos dijeron que eso tenía que ser obligatorio para entrar a la universidad y nos dieron las indicaciones generales para entrar a la página de la inscripción, pero nada más*”.

La información proporcionada por los docentes en los colegios funcionó como punto de partida para que los estudiantes busquen otras estrategias para el proceso de registro para rendir el examen de admisión al sistema universitario. En esta sección se organizan las estrategias utilizadas por los estudiantes en tres fases: la inscripción al examen de acceso a la educación superior; la preparación para el examen y, finalmente, la preparación para el día de rendir el examen. En algunos casos los estudiantes utilizan varias estrategias, por lo tanto sus nombres se repiten en los distintos apartados. La Tabla 12 sintetiza y a la vez evidencia que los estudiantes combinaron algunas estrategias para la fase de inscripción para el proceso de admisión universitaria.

**Tabla 12. Estrategias para la fase de inscripción en el proceso de admisión universitaria**

<b>Categorías</b>	<b>Iván</b>	<b>Jenny</b>	<b>Alexandra</b>	<b>Alex</b>	<b>Lucas</b>	<b>María</b>
Solicita ayuda a familiares	No	Si (hermana)	Si (tía)	Si (hermano mayor)	Si (hermano gemelo)	Si (padre)
Solicita ayuda a compañeros o amigos	Si	No	No	No	No	No
Solicita ayuda a docentes o tutores del bachillerato	Si	No	Si	Si	Si	No
Uso de la web	Si	Si	Si	Si	Si	Si

*Nota:* Elaboración propia en base a los relatos de los estudiantes

En el siguiente apartado se desarrollan las diversas estrategias que los estudiantes con discapacidad emplearon para el proceso de inscripción al examen de educación superior.

## **2.1 Estrategias en la fase de inscripción**

De una u otra forma todos los participantes en este estudio intentaron utilizar los recursos de la internet para explorar e informarse sobre la admisión a la universidad y el proceso de inscripción para el examen, pero esta estrategia fue utilizada en conjunto con otras como solicitar ayuda a miembros de su familia o amigos, para comprender en su totalidad la

información que encontraban porque no estaba disponible en un formato accesible para ellos. Esto se corrobora en las narraciones de los distintos apartados referentes a las estrategias que los estudiantes utilizaron durante el proceso de inscripción y cuyos fragmentos constan en las siguientes secciones para evitar la redundancia.

El proceso de inscripción para rendir el examen ENES fue complejo particularmente para las personas con discapacidad visual que provienen mayoritariamente de familias cuyos padres y hermanos no tienen un capital cultural que permita brindarles apoyo académico. Por este motivo los estudiantes con discapacidad apelaron a la estrategia de tomar un curso preuniversitario y también solicitar a miembros de su familia que tienen la capacidad para ver y que tienen experiencia en educación superior para que los ayuden a buscar la información requerida para el proceso de admisión. En la mayoría de los casos, esta estrategia de pedir ayuda se combina con otras estrategias como solicitar el apoyo de miembros de su familia extendida, amigos o compañeros de estudios. En esta sección se explican las estrategias a las que cada estudiante apeló en la fase de inscripción.

### **2.1.1 Solicitar la ayuda a un par**

Como se mencionó en el capítulo anterior, en la familia nuclear de Iván no había miembros que hayan estudiado en la universidad. A partir de la información recibida en su colegio durante los últimos meses de estudios en el bachillerato, Iván empezó a investigar de manera autónoma usando información disponible en la página web oficial del SNNA y en las páginas web de las universidades para buscar mayor información sobre la carrera que quería estudiar: *“Bueno, si estaba un poco complicado ya que no es accesible para las personas con discapacidad, bueno, en la visual, siempre toca buscar a una persona que nos ayude a leer los textos ya que no es accesible la página.”* Al solicitarle información sobre la persona que lo acompañó en este proceso Iván indica: *“Es una persona a quien yo estimo mucho, es una compañera del colegio.”* Si bien recibió ayuda de una compañera, cuando las clases terminaron, se quedó sin ese apoyo. Al respecto Iván añade *“No encontré información en formato de audio, y por eso siempre tenía que depender de una persona para poder investigar o que me lea cómo es el procedimiento.”*

### **2.1.2 Solicitar la ayuda de familiares**

Este es el caso de Jenny que se postuló dos veces para la admisión a la universidad pública, en ambas solicitó el soporte de su hermana que estudia medicina en una universidad pública: *“Bueno, mi hermana me ayudaba con eso, a inscribirme en la plataforma, a llenar las*

*pruebas [...] Mi hermana me pidió los datos y ahí ella iba llenando en la plataforma”*. Al ser la primera de su generación que accedió a estudios universitarios, Jenny goza de los beneficios de contar con esta ayuda.

Alex es otro estudiante que combinó varias estrategias para el proceso de admisión y el registro para la selección de la carrera que quería estudiar. En su relato manifiesta lo siguiente:

Bueno, únicamente basado en la instrucción que me había proporcionado la institución donde yo me gradué. Nos dijeron que en la página [se refiere a la página web de admisiones a la universidad] podíamos encontrar las opciones de carreras, entonces había que seguir un cronograma y de acuerdo a eso nosotros íbamos viendo con mi hermano las opciones de carrera.

Como se evidencia en ese fragmento, Alex aprovechó los lineamientos que le había ofrecido la institución educativa en la que se graduó y además se apoyó en su hermano mayor, que ya es profesional y tiene estudios universitarios, con quien pudo completar el proceso de inscripción y elegir la opción de la carrera de educación básica que quería estudiar.

Finalmente, Lucas es otro participante que también combinó la estrategia de acudir a su hermano gemelo, quien se había presentado al ENES antes y conocía los pasos a seguir, con la estrategia de solicitar el apoyo de un docente de su colegio. Al respecto Lucas indica: *“Bueno mi hermano gemelo ya había rendido el ENES anteriormente y en algo me decía lo que yo tenía que hacer”*. La información referente a la estrategia en la que Lucas solicita el apoyo de un docente se encuentra con más detalle en el siguiente apartado, que hace referencia al apoyo que los estudiantes reciben de docentes o tutores de las instituciones de bachillerato.

Como se indicó, cuando no existen los recursos disponibles en la familia nuclear, los estudiantes apelan a su familia ampliada o a sus amigos. Este es el caso de Alexandra, cuyos padres se dedican a labores agrícolas y solo estudiaron hasta el nivel primario; por lo tanto, no cuentan con el conocimiento requerido para brindarle ayuda en sus estudios. La estrategia de Alexandra fue acudir a una de sus tías que es profesora: *“Si, acudí a mi tía. Ella fue la que me ayudó en el desarrollo de la inscripción, en el desarrollo de los exámenes. En el desarrollo de la inscripción, diciéndome los pasos que tenía que hacer y también ayudándome con las páginas web.”*

Por lo expuesto, el apoyo familiar es clave para los estudiantes en su proceso de admisión y a pesar de que no tuvieron los conocimientos específicos para guiarlos, el simple hecho de buscar información o leerla fue muy importante para ellos.

### **2.1.3. Solicitar el apoyo a docentes o tutores del bachillerato**

Algunos estudiantes apelaron a varios apoyos, por ejemplo, en el proceso de admisión Alex combinó estrategias partiendo de los datos proporcionados en su colegio para luego solicitar ayuda a un profesor y también a su hermano. Al respecto, Alex manifiesta: *“Ehh, bueno en la Unidad Educativa NN, donde yo terminé el bachillerato, únicamente me asistieron con la creación de la cuenta”*. Según su relato, su institución educativa únicamente ayudó en el primer paso de brindar información sobre la inscripción para el examen. Por ello decidió solicitar a su hermano mayor que lo guíe a buscar información sobre el proceso de admisión. Alex indica *“De allí, el proceso de admisión lo tuvimos que hacer a veces con la ayuda del profesor o en ocasiones con ayuda de mi hermano”*. Lucas finalizó el bachillerato un año después que su hermano gemelo Alex, en la misma institución y al respecto manifiesta:

Principalmente, antes de culminar el bachillerato, en el colegio ya informaron sobre el examen Ser bachiller, el examen constituía una sola nota, un porcentaje correspondía a la nota de grado y el resto para ingresar a la universidad. Entonces sabía que dar ese examen era fundamental, eso me informaron los docentes de la institución.

Al solicitarle que provea información sobre otras estrategias que utilizó para el proceso de inscripción, Lucas señala que investigó sobre el examen en la página web de la SENESCYT: *“En realidad, la página sí estuvo adaptada principalmente al uso los lectores de pantalla, en esa parte no ha habido ninguna dificultad”*. Lucas tomó el examen un año después que su hermano Alex, por ello conocía las estrategias para encontrar información sobre la inscripción y elección de la carrera que deseaba estudiar. No obstante, como ya se mencionó antes, el proceso de admisión presentaba muchas dificultades para los estudiantes con discapacidad visual, por lo que también afirma: *“El proceso para la admisión sí fue un poco complejo porque tuve que ver a un tutor para que me acompañe en el proceso porque si bien es cierto mis padres me acompañaron siempre, pero ellos desconocen algunas cosas”*. En esta sección se observa que por la dificultad del proceso Lucas no solicitó la ayuda directa de Alex para la inscripción, puesto que éste también tiene discapacidad visual. Ante esto, la estrategia de Lucas fue solicitar a un profesor tutor de su institución que lo acompañase en este proceso sin realizar ningún pago adicional.

#### **2.1.4. Inscribirse en un curso de preparación para el proceso de admisión**

Como se explicó en el capítulo cinco, María proviene de un hogar de situación socioeconómica media, su madre es enfermera y su padre tiene formación de tecnólogo. A pesar de contar con estudios superiores, sus padres desconocían el proceso a seguir para la inscripción en las universidades, por lo cual la apoyaron con recursos económicos para pagarse el curso preuniversitario. María indica: *“yo hablé con mi papá y él me dio para un preuniversitario [curso de preparación para rendir el ENES]. Ahí nos ayudaron para la creación de la cuenta y la inscripción para dar el examen”*. Así, refiere que en dicho curso le ayudaron en el proceso de inscripción para rendir el examen de admisión a la universidad.

#### **2.2. Estrategias en la fase de preparación para rendir el examen**

La etapa de preparación para el examen de admisión a la educación superior es la más crítica dentro del proceso debido a que la estructura del examen exige una preparación especial porque sus contenidos no son parte del currículo del bachillerato, especialmente de las instituciones públicas. Efectivamente, Vázquez (2017) señala que “debido a la heterogeneidad de la educación de bachillerato en el país, los estudiantes no se encontraron preparados para un examen como el que se introdujo” (p. 113). Al respecto, Zambrano Ramírez (2016) afirma que los buenos resultados en el ENES, se relacionan con una educación de calidad que generalmente se encuentra en instituciones privadas, a las que pueden acceder familias con cierto nivel socioeconómico y que también tienen los recursos para acceder a otras alternativas para aprender las habilidades que se miden en esa prueba. En este punto, es importante recordar que los resultados de la investigación desarrollada por Viera Córdova (2017b) indican que los estudiantes que se gradúan en instituciones semipresenciales obtienen menores puntajes en el examen de admisión a la universidad.

En tal sentido, para aprobar este examen se requiere de preparación especial que toma tiempo y la guía de personas capacitadas en el área y para ello, los estudiantes entrevistados hacen uso de dos tipos de estrategias, académicas y económicas, que no son excluyentes, sino que en ocasiones se combinan entre sí. En esta sección se describen las principales estrategias que los estudiantes utilizaron cuando se presentaron al examen por primera vez. Dado que dos de los estudiantes entrevistados tuvieron que rendir el examen por segunda vez, se incluye otra sección donde se hacen constar las estrategias adicionales que utilizaron. La Tabla 13 sintetiza el número de intentos que los estudiantes realizaron para su proceso de admisión a la universidad y si lograron o no un cupo en una universidad pública.

**Tabla 13. Resumen: número de veces que los estudiantes rinden el examen de acceso a la universidad y cupos alcanzados.**

<b>Categorías</b>	<b>Iván</b>	<b>Jenny</b>	<b>Alexandra</b>	<b>Alex</b>	<b>Lucas</b>	<b>María</b>
Rinde 1 vez	-	-	Si	-	Si	Si
Rinde 2 veces	Si	Si	-	Si	-	-
Logra un cupo en una universidad pública	No	Si	Si	Si	Si	No
Se matricula en una universidad privada	Si	No	Si	Si	No	Si

*Nota:* Elaboración propia en base a los relatos de los estudiantes

La complejidad del examen era muy elevada, investigadores como Luna Tamayo (2017b), Moreno Yáñez y Cabrera Narváez (2017), Vásquez (2017) y Viera Córdova (2017b) afirman que, en su mayoría, quienes lograron aprobar el examen de ingreso eran estudiantes que pagaron cursos de preparación o que estudiaron en colegios particulares. Por la rigurosidad del examen, muchos estudiantes inician el proceso de preparación pagando cursos por lo menos un año antes de postularse, para que también los asesoren en el proceso de admisión. Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes, la falta de recursos económicos fue un obstáculo para inscribirse en cursos de preparación para tomar el examen de admisión a las universidades. Para las personas con discapacidad visual, esta dificultad es mayor porque, aunque hubiesen podido hacer el esfuerzo de pagar un curso de preparación, no existían centros que quisieran brindarles estos servicios. Alex y Lucas no pudieron acceder a un curso de preparación por su discapacidad visual, ya que en la ciudad de Ambato no encontraron un centro que los reciba y para Alexandra le era difícil movilizarse desde su zona rural de residencia hasta la ciudad para asistir.

Ante estas dificultades los estudiantes buscaron otras estrategias académicas que incluyeron la preparación para el examen con la ayuda de personas de su entorno familiar. Los estudiantes combinan varias estrategias para la preparación para el examen, que se ilustran en la Tabla 14.

**Tabla 14. Estrategias para la fase de preparación para el examen de admisión por la primera vez**

<b>Categorías</b>	<b>Iván</b>	<b>Jenny</b>	<b>Alexandra</b>	<b>Alex</b>	<b>Lucas</b>	<b>María</b>
Pedir ayuda a familiares	-	Si	Si	Si	Si	Si
Buscar información y auto prepararse	Si	Si	Si	-	-	-

Curso de preparación	-	Si	-	-	-	Si
Usar recursos de su institución de bachillerato	Si	-	Si	Si	-	-

*Nota:* Elaboración propia en base a los relatos de los estudiantes

En la siguiente sección se explican las estrategias utilizadas por los estudiantes para la preparación para el examen.

### **2.2.1 Usar los recursos disponibles de su institución educativa**

En algunos relatos se registra que en las instituciones educativas donde cursaron su bachillerato, se ofrecían instancias generales o particulares para preparar el examen. Lucas estudió en la misma institución educativa que su hermano Alex, pero se presentó para el examen de admisión a la universidad en una convocatoria posterior, en ese momento cuenta que recibió mayor soporte porque la escuela ofertaba más ayuda. Al respecto, afirma:

Los docentes del bachillerato informaron que había que rendir un examen, entonces luego dieron todas las guías correspondientes y anunciaron que había que prepararse para el examen y se escogían algunos días para la capacitación. No se hacía en los días de clase, la preparación se desarrolló en la institución.

También Iván usó como estrategia asistir a las capacitaciones que se brindaban en su misma institución, dirigidas a todos sus compañeros. Esta estrategia también la combinó con la autopreparación que realizó *“escuchando audios y con la preparación que nos dieron en el mismo colegio, ya que por el factor económico nunca pude acceder a ningún curso, porque los cursos costaban 400 o 500 dólares”*.

Otra estudiante que usó como estrategia las capacitaciones brindadas en su institución fue Alexandra. En este sentido, reconoce el apoyo de sus compañeros y una docente del área de matemáticas. Alexandra declara: *“Si, estábamos con mis compañeros del Colegio NN comentando, también con mis profesores, que ellos me ayudaron bastante, especialmente el Lic. Hugo me ayudó en lo que es matemáticas”*. Según este relato la capacitación fue dirigida para todos y Alexandra la usó porque, como se manifestó anteriormente, no contaba con los recursos económicos para pagar un curso específico de preparación para el examen de acceso al sistema universitario.



### **2.2.2. Pedir ayuda a familiares**

En los relatos se observa que los estudiantes con discapacidad visual acuden a miembros de su familia nuclear o extendida para solicitarles apoyo, estrategia que se combinó con otras, por ejemplo, algunos se autoprepararon para el examen con el uso de herramientas del internet -tal como se relata en el subapartado a continuación- y requerían ayuda de algún miembro de su familia, compañero de clases o profesor para describir imágenes que el lector de pantallas no puede interpretar.

En este sentido, Lucas reconoce el aporte de su familia en el proceso de revisión de documentos con ejercicios de preparación cuando cuenta que:

En mi casa en parte porque había veces que si en el colegio se estaban realizando los ejercicios, ya se terminaba un modelo entonces había que resolver otros diferentes modelos de exámenes. En mi casa mis padres a veces me ayudaban, o sino en el mismo colegio los docentes.

Los padres de Lucas brindaron ayuda básica como: tratar de encontrar información referente al examen o leerle información, pues como lo mencionamos en el capítulo anterior, la mayoría de los padres de los estudiantes con discapacidad que participan en este estudio únicamente alcanzaron estudios de nivel primario. Solamente colaboraron con la vista para encontrar datos y ejercicios que le permitan entrenarse para el examen. Por esta razón, Lucas tuvo que encontrar una persona fuera de su entorno familiar para que lo guiase en el proceso de preparación para el examen: *“Tuve que tener la ayuda de un tutor para que me ayude con el examen. Entonces sí fue complejo en ese sentido”*. La ayuda de sus padres fue combinada con la estrategia de usar los recursos que proveía la institución donde estudiaron el bachillerato, como se indica en el apartado 2.1.3.

### **2.2.3. Buscar información en la web con o sin ayuda**

Otra de las estrategias que los estudiantes usaron para su preparación para el examen fue la búsqueda de información acerca de su estructura y realizar ejercicios prácticos del material disponible en internet. Por ejemplo, María, aunque accedió al curso de preparación para el examen que costó su padre, también decidió practicar de manera autónoma mirando videos. Sobre ese tema, manifiesta: *“Aparte del preuniversitario estudiaba en la casa viendo videos con ejemplos de las pruebas”*.

Pero los estudiantes con discapacidad visual debieron pedir ayuda para acceder a la información disponible en la web. Por ejemplo, cuando Jenny usó la estrategia de buscar información sobre el examen en el internet, encontró algunas dificultades en cuanto a contenidos accesibles para personas con discapacidad visual, por lo que pidió ayuda a su hermana para que describiera esas imágenes. En este sentido, dice: *“No todo estaba en internet. Yo tenía que, por ejemplo, las cosas de matemáticas escuchar en los videos. Sólo una página tenía las preguntas organizadas por bloques, un modelo de preguntas, pero no había más. Había fotos, pero yo tenía que pedir descripción”*.

Alexandra también accedió a información a través de internet. Tal como explica: *“Ingresando a la página del SENESCYT y de ahí hice también el simulacro del examen a través del internet. Lo hice mediante el lector de pantalla, leyendo las preguntas, analizándolas y sabiéndolas contestar. Claro que también con la ayuda de mi tía que estaba ahí al pendiente”*. Como se observa en esta respuesta, Alexandra combinó varias estrategias ya que realizó su preparación para el examen buscando información en internet pero a la vez solicitando el soporte de su tía, quien la guiaba en esta fase de preparación; pues para las personas con discapacidad visual es difícil trabajar con imágenes que no tienen descripciones, como los materiales para el examen de ingreso a las universidades.

#### **2.2.4. Conseguir el financiamiento para pagar el curso de preparación para el examen**

Los únicos estudiantes que contaron con recursos económicos para acceder a un curso de preparación para el examen en distintas condiciones para el financiamiento fueron María y Jenny. A partir de la imposición de tomar el examen ENES, posteriormente denominado Examen Ser Bachiller, surgieron muchos centros de capacitación que ofertaron este servicio a altos costos. La capacitación se orienta específicamente a preparar a los estudiantes para responder ejemplos de preguntas similares a las del examen.

Esta estrategia fue usada por María, quien tiene mejor situación socioeconómica que los demás estudiantes, de acuerdo con los datos que suministró en la entrevista. Ella optó por solicitar a su padre el dinero para pagar el curso de capacitación especializada para rendir el ENES. Al respecto indica:

Estaba en el preuniversitario pese a que muchos me decían que era complicado, pero yo puse de parte porque mis padres ya habían pagado, entonces estaba estudiando todo el tiempo, y desarrollando ejemplos de preguntas que nos daban en el curso. Ya más o menos cuando iba a rendir el examen tenía 120 preguntas.

Otra persona que se inscribió en un curso de preparación es Jenny. A pesar de los bajos recursos económicos con los que cuenta, pudo pagar un curso especializado con el dinero que recibe de un bono por su condición de discapacidad, tal como comenta:

Yo tuve que pagar un curso para acceder. La primera vez saqué 880, pero no postule porque en Macas hay una sola universidad pública que es la extensión de la ESPOCH (Escuela Politécnica de Chimborazo) sólo hay ingenierías no hay ninguna carrera accesible. Entonces, mis padres dijeron que no estaban en la posibilidad de apoyarme para ir a estudiar en otra ciudad, entonces no postulé y el puntaje se quedó ahí.

Jenny residía en la ciudad de Macas y logró conseguir un centro que le ayudó a prepararse para el examen por primera vez. Sin embargo, todo el esfuerzo que realizó para acceder la universidad se vio truncado cuando, por la falta de recursos económicos de sus padres, no pudo financiar los gastos de residencia en la ciudad donde finalmente consiguió el cupo para estudiar la carrera de educación básica.

### **2.3. Estrategias para rendir el examen por segunda vez**

Tres estudiantes entrevistados, Iván, Jenny y Alex no lograron pasar el ENES la primera vez, ante lo cual optaron por prepararse y recurrir a más estrategias para aprobar esta evaluación por segunda vez. Esta nueva preparación se realizó en un contexto de apoyo emocional por parte de su familia. Algunas de las estrategias adicionales que estos estudiantes emplearon fueron: incrementar el número de horas de práctica para el examen, buscar más ejemplos de preguntas, solicitar la ayuda de otra persona. En la Tabla 15 se presenta un resumen de las estrategias adicionales empleadas por los estudiantes para rendir el examen la segunda vez.

**Tabla 15. Estrategias adicionales para la preparación para el examen de admisión por la segunda vez**

<b>Categorías</b>	<b>Iván</b>	<b>Jenny</b>	<b>Alex</b>
Solicitar apoyo emocional a familiares	Si	Si	Si
Incrementar horas de estudio	Si	Si	-
Incrementar horas de estudio	Si	Si	-
Buscar información en el internet y auto prepararse	Si	-	Si
Solicitar documentos a compañeros	Si	-	-
Solicitar documentos a familiares	-	Si	-
Solicitar ayuda a un profesor	-	-	Si

*Nota:* Elaboración propia en base a los relatos de los estudiantes

Iván es uno de los estudiantes que tuvo que presentarse al ENES por segunda ocasión y para ello se esforzó más y empleó estrategias adicionales. Su familia lo apoyó moralmente durante este proceso, al respecto relata: *“Ellos me dijeron que no me dé por vencido y que siga adelante”*. Iván indica que después de su primer intento fallido decidió *“Seguir preparándome, seguir escuchando audios y la autopreparación. El tiempo de estudio, ya no eran tres horas, sino que eran más. Estudiaba más horas y las cosas que no entendía las seguía consultando.”* Al solicitarle que explique sus otras estrategias, indica que decidió encontrar información por su propia cuenta: *“busqué información en el internet y algunos compañeros me pasaban archivos [ejemplos de preguntas] de los que ya habían pasado el ENES”*. Se observa que Iván realizó un esfuerzo adicional a la primera vez, porque ya conocía la complejidad del examen al que tenía que enfrentarse, así como también solicitó la ayuda de sus compañeros para obtener más información para practicar.

Para rendir el examen por segunda ocasión Jenny usó la estrategia del trabajo autónomo y se preparó por sí misma porque ya no podía pagar nuevamente por otro curso; también cuando era necesario solicitaba la ayuda emocional y académica de su hermana. Al respecto dice: *“Mi hermana me pasaba vídeos, preguntas que me podían servir en formatos de Word o PDF que me pueda leer el lector. Entonces ya me facilitaba y mi hermana me decía lo que debía repasar”*. Nuevamente se observa que tener algún familiar que ya ha rendido el examen de acceso a la educación superior facilita este proceso.

Alex también tuvo que repetir el examen, al respecto cuenta que su familia brindó soporte emocional para aplicar nuevamente. Expresa: *“Si, igual, bueno me empujaban a seguir adelante. Decían que, a pesar de todo, tengo que estudiar, no me tengo que quedar ahí”*. Esta ayuda de la familia en el proceso de admisión a la educación universitaria fue constante, por lo tanto no se rindió y se preparó para tomar el examen nuevamente. Para el segundo examen también utilizó la estrategia de solicitar a un maestro que le ayude a prepararse para el examen, tal como relata:

La segunda vez que yo rendí el examen, como dije, yo rendí dos veces el examen.

La segunda vez, mi profesor de matemáticas me asesoró en la preparación para el examen. Mi profesor de matemáticas de nivelación porque él dictaba cursos de eso.

Entonces, él me ofreció darme una mano (ofreció ayudarlo) para rendir el examen porque en los centros de preparación en los cursos que dan no me querían aceptar por mi condición.

En la sección anterior, se narró como Alex admitió que la primera vez no se había preparado suficientemente para rendir el examen de ingreso a las universidades, pero ante su primer fracaso puso en práctica estrategias adicionales que finalmente sirvieron para lograr su cupo en la universidad. Específicamente aceptó la opción de un curso de nivelación general gratuita que el SNNA ofrece para que los estudiantes que no logran un cupo en la convocatoria vuelvan a rendir el examen posteriormente. De este modo, logró su cupo para la carrera de educación básica. En esta sección se observa que los tres estudiantes que tuvieron que presentarse al examen por segunda vez recibieron el apoyo y confianza de su familia para no rendirse y volver a intentarlo.

### **2.3.1 Solicitud de ayuda a un acompañante**

El examen para el ingreso a la universidad no estuvo diseñado desde el inicio en un formato especial para las personas con discapacidad visual, por lo que la sección que evaluaba pensamiento abstracto fue la que causó mayores dificultades a estos estudiantes. Por ello, la medida adoptada por la SENESCYT fue permitir que una persona ingrese con el estudiante para asistirlo en la lectura de las preguntas y las opciones de respuesta, para luego registrar las respuestas proporcionadas por el estudiante. Según lo establecido por la INEVAL en mayo de 2015, como parte de las acciones afirmativas para los estudiantes con discapacidad visual se autorizó que podían solicitar que una persona los acompañase a rendir el examen<sup>50</sup>. Sin embargo, por la poca difusión de esta información, algunos estudiantes no hicieron uso de esta estrategia.

En su relato, Iván cuenta que la primera vez que se presentó al examen desconocía sobre las medidas especiales para rendir el examen e indica que: *“El día del ENES, me apoyó la docente que estuvo a cargo de los chicos. Ella me preguntaba y yo le daba las respuestas, pero no fue suficiente, porque los otros chicos también le llamaban y entonces no pudo ayudarme específicamente a mí.”* En cambio, la segunda vez rindió con un acompañante que lo apoyaba durante el examen: *“Si, ya sabía sobre las medidas y si le pedí a una persona que me acompañe. Fue mi hermana [...] Ella me leía el documento y yo le respondía”*, lo que colaboró porque *“mi hermana estuvo conmigo todo el tiempo del examen”*. Es preciso recordar que en el capítulo cinco se indicó que su hermana solamente había alcanzado el nivel primario, por lo tanto su ayuda se limitó estrictamente a leer el documento para que Iván seleccione las

---

<sup>50</sup> Instructivo de evaluación asistida a personas con discapacidad [https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/DIAJ\\_Instructivoevaluacionasistida\\_20160505.pdf](https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/DIAJ_Instructivoevaluacionasistida_20160505.pdf)

respuestas que considerase correctas. Además, Iván comenta que la segunda vez que rindió conocía que para las personas con discapacidad visual se debía omitir la sección de pensamiento abstracto, lo cual hizo que el examen sea menos complejo: *“Si, fue un poquito más fácil porque ya no había preguntas de pensamiento abstracto y ya no se me complicaba mucho.”* Estos fragmentos muestran que la segunda vez que rindió el examen, Iván tenía más información sobre las medidas especiales para las personas con discapacidad visual, sin embargo, falló en el examen nuevamente, aunque como se indica en el próximo apartado, encontró la estrategia para cumplir su objetivo.

Jenny también rindió el examen dos veces. En la primera ocasión su estrategia fue pedir ayuda a un profesor del centro donde tomó el curso de preparación para el examen. Sobre el día del examen señala: *“un profesor que me acompañó durante el curso [se refiere al curso que pagó para la preparación para el examen]. Me leía las preguntas y las opciones y yo contestaba con la respuesta que estaba correcta.”* En cuanto a la segunda vez que rindió, recibió ayuda de su hermana, tal como comenta:

Ella manejaba el mouse porque ese computador no tenía un lector de pantalla, solo tenía una cosa que leía las preguntas, no sé cómo se llamará esa aplicación. Pero los clics todo eso tenía que hacer ella. Si no había una persona ahí, yo no podía rendir el examen porque no había un lector de pantalla.

El tercer estudiante que aplicó para el examen de admisión a la universidad por segunda vez es Alex, quien relata que: *“un familiar del esposo de mi hermana fue quien me asistió cuándo yo di el examen, cuando terminé la secundaria [...] que daba cursos de capacitación para los exámenes, y con él fui a rendir el examen. Él me asistió”*. Indica que la forma en que esta persona le ayudó, *“fue para el razonamiento abstracto para asistirme en ese componente y para completar las respuestas del cuadernillo y subrayar, marcar”*. En este caso la estrategia de Alex fue solicitar a una persona conocida y especializada en los cursos que lo acompañe durante el tiempo que tenía que rendir el examen.

Alexandra rindió el examen por una sola vez y en su caso, su tía -quien la había ayudado a prepararse- la acompañó a rendir el examen: *“durante el examen estuvo apoyándome mi misma tía que me ayudó al principio. A pesar de que yo iba escuchando el audio de las preguntas, mi tía me leía las preguntas con sus respectivas opciones, también iba leyendo y diciéndome qué aparecía en los gráficos”*. La ayuda de un acompañante fue indispensable para acceder a las preguntas, especialmente a los gráficos de la sección de pensamiento abstracto.

Finalmente, Lucas, quien también pasó el examen la primera vez, solicitó a un docente tutor de su colegio y al respecto manifiesta:

Durante el examen me acompañó un tutor que me guió en esto de cómo iban las preguntas, él me iba leyendo las preguntas, y yo obviamente le daba las respuestas para que pueda llenar, porque además eran unos cuadernillos en los que se daba el examen. Entonces él llenaba con las respuestas que yo le daba, entonces ahí facilitaba este proceso.

En general, la medida especial otorgada a los estudiantes con discapacidad visual para llevar un acompañante que los asista el día del examen facilitó su proceso de admisión al sistema universitario público.

#### **2.4. Estrategias para vencer la derrota: el ingreso al sector privado**

Este apartado aborda las estrategias de los estudiantes entrevistados que, pese a los intentos, no han logrado ingresar a la universidad pública pero sí a una institución universitaria privada.

A pesar de los intentos y esfuerzos por estudiar para prepararse para el examen, Iván no alcanzó el puntaje requerido la segunda vez que rindió el examen, pero esto no lo detuvo para conseguir su objetivo de estudiar una carrera universitaria. Su siguiente estrategia fue investigar sobre becas de estudio otorgadas por universidades privadas con oferta académica en la modalidad semipresencial. Cuando encontró la alternativa que le convenía, aplicó para el ingreso y obtuvo la beca que le permitió estudiar la carrera de derecho. Sobre este tema Iván indica: *“Ya que no pude ingresar a la universidad pública, escuchaba que en las universidades privadas había becas para las personas con discapacidad. Acudí a la universidad y ahí me dieron toda la información”*. Como se indicó en el capítulo 5, Iván pertenece a una familia de situación económica muy baja por lo que debe trabajar para financiarse sus estudios, esta es la razón por la que eligió una carrera universitaria en modalidad semipresencial que le brinda la facilidad para trabajar.

La segunda participante que tampoco alcanzó un cupo para la carrera que tanto anhelaba es María. Aunque su sueño era convertirse en médica o enfermera, su siguiente estrategia fue abrir la posibilidad a estudiar una carrera de otra área, aun cuando no fuese la de su preferencia, por lo que se anotó y finalizó los estudios para chef profesional.

### **3. Lógica de la subjetivación: Miradas críticas con respecto al sistema educativo, al proceso de admisión a las universidades y a la sociedad**

En este capítulo, desde la lógica de la subjetivación se examina la postura crítica de los estudiantes con discapacidad frente al sistema de admisión una vez conocidos los resultados del examen y las razones por las que eligen implementar diferentes estrategias para estudiar una carrera universitaria. En esta sección se analizan las formas de pensar y actuar de estos estudiantes frente a tres aspectos: la desigualdad en lo social, en el sistema educativo y el proceso de admisión a las universidades públicas. En este sentido se observa que los estudiantes con discapacidad visual están conscientes que son parte de una sociedad que los discrimina y les resta oportunidades para su plena participación ciudadana. En cuanto a lo educativo, valoran la educación recibida en las unidades educativas especiales porque les permitió adquirir destrezas básicas para continuar estudiando en el nivel de bachillerato y universitario. Sin embargo, su valoración cambia cuando se refieren a la calidad educativa recibida en instituciones regulares presenciales de bachillerato, a las que criticaron por los problemas que encontraron con los docentes, que no les brindaron las facilidades para estudiar, así como también por los problemas de *bullying* que tuvieron que enfrentar con algunos compañeros. Finalmente, en esta sección se incluyen principalmente las opiniones que los estudiantes tienen frente al sistema de admisión a las universidades públicas del Ecuador.

#### **3.1. Reflexiones críticas frente a una sociedad marcada por desigualdades sociales**

En el capítulo 5 cuando se analiza el sentido de la educación y de la carrera estudiada, se observa en varios de los estudiantes un sentido crítico sobre lo social y un interés por modificar esa situación. El no lograr pasar el examen y cumplir sus objetivos de autorrealización personal y profesional revive en ellos su cuestionamiento frente al orden social establecido. Al respecto, Iván manifiesta que con su profesión en el área de derecho quisiera: *“llegar a las personas con discapacidad, para que conozcan sus derechos porque muchas personas tienen derechos, pero no los conocen todos. Ese es el principal motivo que tenía para estudiar derecho. Claro que no se va a poder hacer mucho, pero se va a colocar un granito de arena para esas personas”*. Su respuesta pone de manifiesto su punto de vista crítico no solo en el plano personal sino como miembro de un grupo de personas que históricamente han sido excluidas y que luchan por hacer escuchar su voz y defender sus derechos.

Del mismo modo, como se mencionó en la sección de los sentidos que los estudiantes otorgan a la educación y a la elección de su carrera del capítulo 5, Lucas optó por la carrera de comunicación social y su deseo es contribuir desde su profesión a crear ambientes inclusivos



para las personas con discapacidad y crear formatos de programas radiales desde una perspectiva positiva para contribuir al bienestar de la población. En esta misma perspectiva, en el área educativa Alex y Jenny mencionaron que su deseo de estudiar la carrera de educación básica surgió por querer contribuir a la formación académica de las personas con discapacidad a fin de que tengan la oportunidad de acceder a la educación. Finalmente, María manifestó que eligió la carrera de gastronomía con la idea de iniciar su propio restaurante y dar oportunidad de trabajo a personas con discapacidad, pues señala que las posibilidades de conseguir un empleo son menores.

### **3.2. Reflexiones sobre el “fracaso” en el examen. Sentimientos y críticas ante la imposibilidad de tener una carrera universitaria**

Se recuerda que Iván, Alex, Jenny y María no alcanzaron el puntaje para ser admitidos al examen la primera vez que postularon a la admisión para la educación superior. Las barreras que los estudiantes con discapacidad visual encuentran generan diversos procesos de subjetivación en donde emergen sentimientos y emociones, pero también evaluaciones y críticas frente a los resultados.

Con referencia a la primera vez que no aprobó el examen Iván comenta, *“yo siempre he sido una persona muy motivada, no me desmotivo, simplemente acepté el resultado que saqué y decidí intentar nuevamente”*. Aunque se presentó a la siguiente convocatoria después de unos meses, tampoco alcanzó el puntaje requerido para ser admitido. En esta ocasión su optimismo se desvaneció. Al respecto comenta, *“ahí si me sentí fatal. Me sentí derrotado porque no podía, que ya no pude, ahí si me sentía mal”*. Su respuesta evidencia un sentimiento de frustración e impotencia al no alcanzar su objetivo. En el siguiente apartado Iván manifiesta que su formación académica en una institución semipresencial no le permitió alcanzar el nivel que necesitaba para pasar el examen de admisión a las universidades.

Otro sentimiento que surge cuando no logran el puntaje necesario para estudiar la carrera que desean es la culpa. En cuanto este tema Alex comenta, *“la verdad yo creí que no era tan difícil. Pensé que no era difícil, pensé que era algo que iba a poder o que había recibido anteriormente. Más que todo, me confié”*. Alex admite que para la primera vez que rindió el examen no se preparó porque pensó que podía alcanzar un cupo con los conocimientos adquiridos en el bachillerato. Esta evaluación dio lugar a que, para la segunda oportunidad, Alex dedicara mayor tiempo, esfuerzo y estrategias para practicar porque, como se explica en el punto 6.2.2, el examen requería preparación especial.

Por su parte, María reconoce que tenía poco conocimiento de matemáticas, lo cual influyó en los resultados del examen. Sobre este tema comenta:

Había algunas preguntas como la mayoría eran de matemáticas, pero como yo no soy buena en matemáticas puse de mi parte para hacer. Y a nosotros nos habían recomendado en el preuniversitario que dejemos matemáticas para el último y hagamos primero razonamiento abstracto lingüístico y al final hagamos matemáticas, que no nos quedemos pensando en la pregunta, sino que pasemos a la siguiente.

María presenta un registro diferente al de los otros participantes y asume que su poca aptitud para las matemáticas fue una barrera que no pudo superar a pesar de haber tomado el curso de preparación para el examen.

En este punto se observa que tanto Alex como María asumen una responsabilidad personal por no haber pasado el examen, lo que da origen a sentimientos negativos como el arrepentimiento por no haberse preparado lo suficiente o el sentirse incapaz para comprender ciertos temas, como las matemáticas.

### **3.3 Reflexiones sobre la calidad educativa recibida en el bachillerato**

Ante los resultados negativos obtenidos en el examen de admisión a las universidades, los estudiantes realizan una evaluación retrospectiva sobre las causas que influyeron en los puntajes obtenidos y ponen en manifiesto cuestionamientos relacionados con la formación educativa recibida en las instituciones semipresenciales. Sobre este punto, Alex explica:

Había conocimientos que no hemos tratado. Usted sabe que estudiar en un colegio a distancia o semipresencial no es lo mismo que estudiar en un colegio regular. En el colegio regular hay más contenidos. En cambio, en los colegios a distancia se tratan los contenidos mínimos y más depende de la autoeducación de uno. Entonces, si creo que influyó en parte.

La respuesta de Alex deja ver la problemática de inequidad educativa existente en el país en la medida en que expresa de manera clara que la calidad educativa de la institución semipresencial a la que asistió presenta un menor nivel de formación con respecto a las instrucciones regulares presenciales. Cuando a Jenny se le pregunta si su colegio la preparó

para el examen, manifiesta: *“No, porque yo estudié en un colegio semipresencial y la mayoría de mis compañeros no postularon para estudiar en la universidad. Solamente fuimos dos o tres que estudiamos la universidad, pero cada quien por su lado. Al solicitarle que brinde más información sobre el tipo de capacitación que su colegio brindó a los estudiantes que decidieron rendir el examen de admisión a las universidades públicas, narra: “la verdad, eran muy básicas las preguntas que nos daban ahí. Yo tuve que pagar un curso para prepararme para el examen.”* Su respuesta corrobora lo indicado por Alex, con respecto a la calidad educativa de las instituciones semipresenciales. En este sentido, Alex y Jenny reconocen que haber estudiado en instituciones semipresenciales les situó en desventaja académica para rendir el examen de ingreso a las universidades públicas de Ecuador.

Iván es otro estudiante que considera que haber estudiado en una institución de modalidad semipresencial no contribuyó para que sea admitido en la universidad. Al preguntarle si sus compañeros de clase consideraban que el examen de admisión a la educación superior fue complicado, manifiesta, *“si para ellos fue complicado, no digamos para mí porque ellos también postularon, pero no accedieron a la universidad porque no les alcanzó el puntaje y eso que ellos estaban en cursos”*. Los compañeros de Iván no tenían discapacidad y además pudieron financiarse el curso de preparación para el examen; sin embargo, tampoco ingresaron, lo que refleja la complejidad del examen para las personas que estudian en instituciones semipresenciales.

### **3.4. Reflexiones ante la falta de recursos adaptados a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual**

Los estudiantes con discapacidad visual que participaron en esta investigación observan la poca disponibilidad de información y recursos en formato braille o adaptado para ser usado con lectores de pantalla en el proceso de inscripción y preparación para el examen. Alex manifiesta que no contó con información especializada para su discapacidad en ninguna de las dos ocasiones que se presentó para el examen. En este sentido comenta: *“no, igual que en la ocasión anterior, únicamente con el video que se publicó en la página de la SENESCYT. Nada más, material en braille, no; ni en audio, tampoco”*. En relación con esto, Iván manifiesta: *“no es lo mismo escuchar audios que una persona le esté leyendo o que una persona lea un texto, no es la misma retención. Eso también influye”*. Por su parte, Jenny también indica las dificultades que encontró en cuanto al material para el examen: *“sólo una página tenía las preguntas organizadas por bloques, un modelo de preguntas, pero no había más [...] Había fotos, pero yo tenía que pedir descripción”*.

Los estudiantes con discapacidad encuentran barreras en el proceso de admisión porque al no tener materiales apropiados a sus necesidades de aprendizaje no pueden trabajar a su propio ritmo, sino que dependen de otras personas para que los ayuden a leer e interpretar la información que no puede ser descifrada por el lector de pantallas. Estos testimonios se suman a los criterios de los otros participantes que, en los puntos 2.2.2 y 2.2.3, exponen que para acceder a la información tuvieron que solicitar la ayuda de familiares o amigos.

### **3.5. Reflexiones en cuanto a la estructura y contenidos del examen de admisión**

Otros obstáculos que los estudiantes con discapacidad visual encontraron hacen referencia a la estructura y las áreas temáticas del examen que, cuando se implementó, aplicó un mismo instrumento a todos los estudiantes, marcando desventajas para las personas con discapacidad visual, para quienes la sección de pensamiento abstracto fue la más compleja. En este sentido Alex indica:

Primeramente, si yo quería hacer el examen con el lector de pantalla ya sea NUVD o JAWS, que es lo que nosotros utilizamos, no podía porque el lector de pantalla no lee gráficos, solo lee texto. No resultan totalmente satisfactorias porque tiene que ser cero gráficos, porque nosotros no vemos. Por ejemplo, las personas con discapacidad auditiva no escuchan, pero si ven, pero nosotros no vemos.

La respuesta de Alex evidencia su posición crítica frente a un proceso que no consideró las características específicas de esta población. Sobre este tema, Lucas también considera que el instrumento utilizado para la evaluación a las personas con discapacidad no fue idóneo y comenta:

Considero que se debió buscar mejores adaptaciones, ya que muchas veces es difícil por el tiempo comprender para obtener las respuestas que son un poco complicadas. Sí se debió tomar otras alternativas para este examen. Por ejemplo, que el examen sea con un software y por computadora y que ese software sea accesible a los lectores de pantalla para personas no videntes.

Al respecto, Iván concuerda con los demás estudiantes entrevistados y manifiesta:

Bueno si estaba un poco complicado ya que no es accesible para las personas con discapacidad, bueno, en la visual, siempre toca buscar a una persona que nos ayude a leer los textos ya que no es accesible la página... Creo que se deberían dar los

documentos en braille y que haya personas que sepan leer braille. Sería más fácil leer en braille, que una persona le esté leyendo o llenando los literales.

En su mayoría los estudiantes con discapacidad visual encontraron que la estructura del examen y sus contenidos no fueron seleccionados de acuerdo con su discapacidad, lo que les generó complicaciones para responder las preguntas, especialmente en la sección del pensamiento abstracto.

### **3.6. Reflexiones generales sobre las medidas especiales para las personas con discapacidad y/o el proceso de admisión al sistema educativo universitario**

En esta sección se examina la posición crítica de los estudiantes con discapacidad con respecto a las medidas especiales para el proceso de admisión a las universidades públicas. Algunos participantes manifestaron que, en la primera ocasión que rindieron el examen, no tuvieron ninguna información con respecto a las medidas especiales para las personas con discapacidad, tampoco encontraron información en formato braille para prepararse para el examen.

Alex comenta *“yo creo que en ese aspecto hace falta profundizar, son medidas que aportan con un granito de arena, son el primer paso para la inclusión; pero, creo que no son suficientes”*. Al pedirle que amplíe su respuesta sobre las razones por las que considera que estas medidas especiales no alcanzan, explica:

Porque, bueno, yo considero que, desde la forma del examen, desde el formato, se nos debe excluir de calificar el componente abstracto. Entonces, como ya ingresamos la información al sistema sobre nosotros y ya saben que tenemos discapacidad, el examen ya debe venir adaptado porque a veces hay un error en el sistema, porque no son personas las que califican, es un escáner y siempre las máquinas fallan. Por esa parte, yo creo que se debe mejorar.

Este estudiante rindió el examen en dos ocasiones, la primera vez no tuvo información completa sobre las medidas especiales para las personas con discapacidad visual. La segunda ocasión que rindió tampoco logró el puntaje requerido para la carrera de educación básica; sin embargo, no aceptó estos resultados y solicitó la recalificación del examen y que se excluya la sección de razonamiento abstracto por ser una persona con discapacidad visual. En este sentido comenta:

En primera instancia, debo hacer una aclaración, en el segundo examen saqué una puntuación más baja de 701, debido a que como el sistema no me detecta como persona con discapacidad, se me calificó el componente abstracto. Entonces, eso me bajó el puntaje a 701. Pero hice uso al derecho de recalificación de mi examen y por mi condición obtuve 820.

Como muestra el fragmento de entrevista, Alex supo informarse y gestionó dicha información para hacer valer sus derechos. En cambio, Iván rindió el examen desconociendo que debía llevar a un acompañante que lo asista para la lectura de las preguntas e interpretación de los gráficos.

El caso de María es diferente al de los otros participantes, porque su discapacidad es auditiva. Desarrolló su trayectoria educativa en el sistema educativo regular, aunque transitando varias situaciones de discriminación. Además, ella no se acogió a las medidas especiales para las personas con discapacidad porque no tenía el carné del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) que certifica su condición de discapacidad auditiva. En este sentido comenta: *“Como en ese tiempo no tenía el CONADIS, no tenía derecho para participar con los demás, porque según lo que había visto después en el periódico, los que tenían el CONADIS tenían tres horas”*. Se destaca que el tiempo para rendir el examen era de dos horas para las personas sin discapacidades. En este sentido, el descontento de María se centra en un aspecto general, no asociado a su discapacidad, sobre el proceso de admisión al sistema universitario ecuatoriano:

Que es pésimo porque hay muchas personas que quieren ingresar a la universidad tanto personas con discapacidades como personas normales quieren entrar a la universidad, pero la universidad le pone barreras porque ellas son las que eligen. Y ellos como que se sienten mal y después eligen la carrera que les salió, sin saber que después se van a retirar.

María critica el sistema de distribución de las carreras universitarias, problema que vive la mayoría de la población. Los estudiantes no tienen la libertad de elegir la carrera, ni la universidad en la que desean estudiar porque esto está condicionado al puntaje que obtienen y, según entiende María, podría repercutir en la deserción estudiantil.

Por su parte, Jenny no cuestiona el examen y al respecto comenta, *“que este examen está bien para nosotros porque así aprendemos a ganarnos el cupo y luchamos por lo que queremos. No como antes que tenía que pagar, madrugar cierto tiempo para coger los cupos*

y *todo eso*". Sin embargo, como se vio en la sección 6.3.4, manifiesta su crítica frente a la falta de material adaptado para los estudiantes con discapacidad visual.

### **Consideraciones finales**

En el capítulo anterior se presentó la situación socioeconómica y la trayectoria educativa de los estudiantes y de la familia directa y extendida de quienes participaron en esta investigación, y se analizaron los sentidos que los estudiantes con discapacidad otorgan a la educación y a tener una carrera universitaria. Este capítulo complementa el anterior en tanto se asume a los estudiantes como *sujetos de la experiencia* y se analiza el modo en el que articulan las lógicas de acción: integración, estrategia, y subjetivación en la construcción de su experiencia en el ingreso a la educación superior. Los resultados se presentan en función de cada una de esas lógicas.

La trayectoria educativa de las personas con discapacidad inicia generalmente en instituciones educativas especiales. Los cinco estudiantes que presentan discapacidad visual cursaron sus estudios primarios en instituciones educativas especiales con la finalidad de adquirir destrezas específicas para personas no videntes. Quienes asistieron a unidades educativas especiales durante la primaria estuvieron en contacto generalmente con personas con su misma discapacidad, limitando así sus oportunidades de integración para interactuar con personas sin discapacidad cuando pasaron al nivel secundario. En este sentido, los relatos de los estudiantes que iniciaron su educación en instituciones especiales reflejan un alto grado de integración escolar y social que adjudican al contexto educativo, donde todos presentan discapacidades y están preparados para trabajar en marco del respeto a las diversidades. Sin embargo, la integración decrece cuando los estudiantes ingresan a instituciones educativas regulares presenciales para el ciclo de bachillerato. La narrativa de los estudiantes con discapacidad denota que cuando se integran al sistema regular en muchos casos no cuentan con docentes capacitados para brindar una educación de calidad bajo el principio del respeto a la diversidad.

La transición de instituciones educativas especiales a unidades educativas regulares de bachillerato da paso a que algunos estudiantes presenten dificultades de integración con sus compañeros al experimentar *bullying*. En este nuevo contexto educativo, algunos estudiantes presentan limitaciones para relacionarse con sus pares y dificultades para adaptarse al sistema y metodología de enseñanza. Por estas razones, deciden finalizar sus estudios de bachillerato en instituciones educativas de modalidad semipresencial. Los estudiantes con discapacidad visual encuentran barreras académicas en la modalidad presencial que superan en la modalidad

semipresencial porque sus características pedagógicas y organizacionales generan mejores condiciones para que desarrollen sus estudios de bachillerato. En los relatos se identificaron tres razones: cuestiones académicas, socialización con sus pares y movilidad. Específicamente en lo académico, cuentan con mayor tiempo para la elaboración y presentación de trabajos, el currículo es más flexible y se priorizan los contenidos de aprendizaje; además de que sus docentes están mejor capacitados para atender a estudiantes con discapacidades. Con respecto a la socialización con sus pares, se registra ausencia de *bullying* e incompreensión puesto que estas instituciones receptan poblaciones estudiantiles más diversas. Finalmente, se reducen problemas de movilidad dado que los estudiantes asisten a clases menos días.

En el caso de la estudiante con discapacidad auditiva, desarrolló toda su trayectoria educativa en instituciones regulares de la modalidad presencial al no requerir de ayudas adicionales como un intérprete de lengua de señas. Aun así, sus experiencias de integración social y académica están marcadas por episodios de discriminación tanto de parte de docentes como de compañeros de aula. En la primaria tuvo dificultades con una docente y por ello tuvo que hacer un traspaso escolar para estudiar en una escuela rural donde trabajaba su abuela y, en el ciclo de bachillerato, presentó dificultades de integración social producidas por problemas de *bullying* por parte de sus compañeros y por esa razón también tuvo que desplazarse a otras instituciones donde encontró un ambiente más favorable para desarrollar sus estudios.

Los estudiantes con discapacidad que inician sus estudios tanto en la universidad pública como en la privada califican de positiva su integración con docentes y con sus pares, sin registrar inconvenientes para su integración académica y social. Para ello, las universidades a través de las direcciones de bienestar estudiantil han incorporado políticas de acción afirmativa para garantizar que las personas con discapacidad desarrollen su proceso educativo en un ambiente de inclusión y respeto a la diversidad. En este sentido, los estudiantes con discapacidad se muestran menos críticos del sistema educativo superior a diferencia del bachillerato donde anuncian una serie de problemas relacionados con la exclusión, *bullying* y poca capacitación docente.

Los estudiantes con discapacidad se convierten en verdaderos estrategas para lograr su sueño de tener una carrera universitaria, pues el proceso de admisión a las universidades públicas del Ecuador se caracteriza por su complejidad para la población en general y con mayores retos para los estudiantes con discapacidad que, a más de luchar con los problemas propios de su condición física, transitan por varias instituciones con un nivel de formación menor y disponen de pocos recursos económicos y materiales que los obligan a utilizar varias estrategias en las distintas fases del proceso.



La estrategia de solicitar apoyo a miembros de la familia directa o extendida es utilizada por todos los participantes y a la vez se combina con otras estrategias. La familia constituye el primer espacio donde las personas con discapacidad acuden para solventar sus dificultades porque son sus padres, hermanos, tíos, quienes los motivan constantemente para que se esfuercen y logren su autorrealización en todos los aspectos de su vida. La familia de una persona con discapacidad siembra en ellos la idea de que el “*no puedo*” no existe y que, a pesar de su discapacidad, son capaces de lograr lo que se proponen. Esto se refleja en la narrativa de los estudiantes con discapacidad, cuando demuestran la actitud positiva que tienen para enfrentar los retos para el proceso de admisión. En los casos en los que no pudieron contar con el apoyo de su familia directa, su estrategia fue buscar a un miembro de su familia extendida.

La ayuda brindada por la familia se expresa de distintas maneras como contribuir a la búsqueda de información sobre el sistema de admisión, interpretar gráficos encontrados en páginas web y que no pueden ser descifrados por el lector de pantalla de los estudiantes, brindar soporte emocional durante todo el proceso y animarlos a no rendirse, acompañarlos y brindarles ayuda el día que tuvieron que rendir el examen, contribuir económicamente para el pago de un curso preuniversitario o de la carrera completa -en el caso específico de María, única participante que contó con ayuda financiera de parte de sus padres-. Ante todo, la familia es un aspecto clave cuando los estudiantes no logran el puntaje requerido, quien transmite la idea de no darse por vencidos hasta cumplir su objetivo.

Las barreras que los estudiantes encuentran para ingresar a la universidad inician en la fase de inscripción. Para el proceso de búsqueda de información muchos estudiantes requieren de la ayuda de familiares o compañeros pues, como lo señalan en sus relatos, esta información no estuvo disponible en suficiente cantidad ni en formato especializado para las personas con discapacidad visual.

Frente a la carencia de recursos para financiar el pago de cursos de capacitación, los estudiantes adoptan estrategias propias para prepararse para el examen. Los estudiantes con discapacidad visual apelan al uso de lectores de pantalla y audios ante la falta de centros especializados y material adaptado a sus necesidades educativas. La estrategia más utilizada es solicitar la ayuda a miembros de su familia o compañeros de estudios para que los apoyen en el proceso de búsqueda de información y ejercicios de práctica para el examen, en vista que reciben insuficiente capacitación para este examen por parte de sus instituciones de bachillerato.

Solo dos de los estudiantes entrevistados accedieron a cursos de preparación para el examen de admisión a la universidad. En el primer caso, la familia de la estudiante con

discapacidad auditiva contaba con los recursos económicos para financiar ese pago. La otra estudiante utilizó el dinero recibido por su bono de discapacidad para este fin. Es posible afirmar que los estudiantes con discapacidad visual enfrentan obstáculos externos como la falta de recursos y escasos centros especializados para brindarles el servicio de preparación para el examen.

Los estudiantes que no aprueban el examen de admisión la primera vez, intensifican el uso de estrategias para presentarse nuevamente. Algunas estrategias incluyen incrementar el tiempo de estudio, realizar más ejercicios de práctica y buscar el asesoramiento de alguna persona que los acompañe durante la preparación y en el día de rendir el examen. Los estudiantes con discapacidad maximizan los pocos recursos disponibles como la información que encuentran en la web con la ayuda de familiares y amigos. Otros recursos a los que acceden son archivos proporcionados por compañeros y, en algunos casos, cuentan con la guía de tutores de las instituciones donde estudian el bachillerato.

En lo referente a la lógica de subjetivación, los estudiantes con discapacidad que participaron en esta investigación reconocen que la información referente al proceso previo al examen y su administración no fue adaptada a sus necesidades de aprendizaje porque se incluyeron secciones como la del pensamiento abstracto que resulta muy compleja para ellos. Además, el relato de los estudiantes evidencia que el sistema de admisión a las universidades públicas no generó las condiciones propicias para las personas con discapacidad visual, porque no proporcionó información accesible ni anticipó formatos apropiados para sus necesidades educativas. Asimismo, si bien las personas con esta discapacidad están entrenadas en el uso del lector de pantalla, manifiestan que la información subida en las páginas web disponibles para el examen no incluía descripciones de los ejercicios de pensamiento abstracto en los que se empleaban imágenes; razón por la cual encuentran dificultades para resolver esta sección. Tal como se indicó, en convocatorias posteriores se dispuso que para los postulantes con discapacidad visual se omitiese la sección del pensamiento abstracto del examen.

Aunque existen medidas especiales para las personas con discapacidad visual, al inicio del proceso éstas no se difundieron suficientemente, por ello el día del examen uno de los participantes acudió sin el respaldo de un acompañante que lo apoye en la lectura de las preguntas.

Los estudiantes que participaron en esta investigación reconocen que las personas con discapacidad están en una posición de desventaja frente a las personas que no padecen esta condición. Apelan a diferentes recursos para acceder a la universidad porque ven en la

educación una estrategia para tener una profesión que a futuro les servirá para ayudar a personas en su misma condición a mejorar su calidad de vida.

El testimonio de los participantes en esta investigación da cuenta de la existencia de dispositivos de políticas nacionales, institucionales y académicas tanto en el sector público como privado que aportan a la democratización de la educación universitaria para sectores históricamente excluidos: bono económico por discapacidad o beca en una universidad privada para cursar toda su carrera y becas en la institución pública donde se graduó de la carrera de educación básica. Asimismo, del relato de los estudiantes se rescata que las universidades públicas cuentan con recursos para apoyar a los estudiantes con discapacidad, una vez que logran conseguir un cupo. Sin embargo, no se encuentran suficientes acciones afirmativas en la normativa que regula el proceso de admisión, que es el más complejo y, a la vez, el primer paso para alcanzar una carrera universitaria. En este sentido se observa que las políticas públicas tienen un menor grado de efectividad que las políticas institucionales en lo referente a promover la democratización en el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad.

## **Conclusiones generales**

El objeto de estudio de esta investigación son las experiencias sociales de los estudiantes con discapacidad sensorial en el proceso de ingreso a la universidad ecuatoriana. El objetivo principal de la tesis fue analizar los relatos de estudiantes que se presentaron al examen de admisión a la educación superior entre los años 2015 y 2019 con la finalidad de comprender cómo construyen su experiencia, identificar los factores que obstaculizan o facilitan el acceso a la educación superior y analizar si un sistema de ingreso selectivo basado en los principios de la igualdad de oportunidades y el mérito contribuyeron a la democratización de la educación superior de los grupos históricamente excluidos. Las experiencias de los estudiantes se desarrollan en un contexto de reforma universitaria orientada a la democratización, la recuperación de lo público y el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria que había sufrido un fuerte deterioro por la falta de presupuesto en el sector público y control estatal en el sector privado.

En cuanto a la temporalidad, el estudio se desarrolla en un período en el que toma auge la defensa de los derechos de las personas con discapacidad en varias áreas sociales, impulsada con la última constitución aprobada en el 2008 que planteó importantes cambios en las áreas estratégicas del Estado. Para reafirmar los derechos de los grupos históricamente excluidos y reducir las desigualdades sociales, se expide la Ley Orgánica de Consejos Nacionales para la Igualdad en 2014 que jerarquiza el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) y los otros cuatro consejos nacionales de igualdad: de género; intergeneracional, de pueblos y nacionalidades; y de movilidad humana. Todos estos cambios a favor de los derechos de los más oprimidos se dieron en el mismo período que se implementa el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) en las universidades públicas del país, regido por el principio de la igualdad de oportunidades que combina gratuidad y examen selectivo. Este cambio ocurre en un contexto regional de ampliación de la cobertura universitaria que ha incrementado las oportunidades para la inclusión de personas que pertenecen a grupos históricamente excluidos de la educación superior, cambiando así la conformación de la universidad por la presencia de una población estudiantil caracterizada más por la heterogeneidad que por la homogeneidad. Este nuevo panorama de ampliación en el acceso a la educación superior que se plasma en una población estudiantil más heterogénea no supone *per se* condiciones de igualdad, por el contrario, las desigualdades persisten en la educación superior.

En estas coordenadas sociopolíticas e históricas se analizan las *experiencias* de quienes lograron ingresar a la universidad a pesar de sus condiciones sociales adversas. En síntesis, esta tesis aborda la experiencia de los estudiantes con discapacidad, un grupo social históricamente excluido del sistema educativo, en el proceso de acceso a la educación superior en Ecuador. A través de sus voces se propone comprender la forma en la que ellos construyen su experiencia estudiantil al ser considerados *sujetos de la experiencia*.

### **1. Los y las estudiantes con discapacidad: una historia de exclusiones sociales y educativas**

Las personas con discapacidad han permanecido ocultas en la sociedad y para la sociedad. El reconocimiento de sus derechos implicó mejorar los registros estadísticos para conocer cuántos son, dónde están, quiénes son y qué necesidades tienen. Hasta marzo de 2023, la Organización Mundial de la Salud reportó que en el mundo existían 1300 millones de personas con discapacidad; mientras que el Banco Mundial afirma que en América Latina viven alrededor de 85 millones (García et al. 2021). En Ecuador para el 2022 se contabilizaron 471.205 personas con discapacidad, estos datos se actualizaron con respecto al último censo del 2010 en razón de los cambios en las definiciones y el concepto de discapacidad introducidos en la Constitución de la República del Ecuador del 2008 (CONADIS, 2022). Las personas con discapacidad han sido excluidas por mucho tiempo y hasta la actualidad presentan altos grados de desigualdad debido a las pocas oportunidades que tienen para acceder a la educación, el empleo y los servicios de salud. Al respecto, la Organización Internacional del Trabajo (2015) afirma que estas personas sufren discriminación y tienen bajas probabilidades de insertarse laboralmente. En Ecuador, se reportó que únicamente el 13% estaban activas laboralmente en el año 2022.

La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de 2006 constituye un hito histórico para el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y marca un referente en la lucha por la igualdad y la inclusión social. A partir de estos documentos se han marcado los pasos para incluir a las personas con discapacidad como objeto de políticas públicas, como se señala en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible publicada en 2015, que exhorta a los países a generar programas para mejorar las condiciones de vida de toda la población en el marco del respeto a la diversidad y el desarrollo de políticas de acción afirmativa a favor de los grupos históricamente excluidos. Esta declaración se produce en el marco del cambio conceptual que produce el modelo social de la discapacidad, que parte de la premisa que la discapacidad se constituye en un problema por las barreras

sociales, actitudes discriminatorias y exclusión social, ante lo cual la plena inclusión requeriría la eliminación de barreras.

En Ecuador la Constitución del 2008 y la Ley Orgánica de Discapacidades del 2012 se inscriben dentro del modelo social de la discapacidad, que constituye la base para garantizar los derechos de estas personas a nivel nacional. Lo estipulado en estas normativas se concreta a través de la implementación de políticas y estrategias en los planes nacionales de desarrollo: Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017), Plan Nacional de Desarrollo Toda una Vida (2017-2021) y la Agenda Nacional para Igualdad en las Discapacidades que tomaron relevancia con la llegada del licenciado Lenin Moreno a la vicepresidencia (2007-2013) y a la presidencia (2017-2021) de la República del Ecuador, primer mandatario ecuatoriano en situación de discapacidad.

En el Artículo 47 de la Constitución se establece que el Estado de manera conjunta con la sociedad y la familia procurará la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad. Del mismo modo, se garantiza el derecho a acceder a los servicios de salud, tener a un empleo en condiciones de igualdad, tener vivienda adecuada, acceder a todos los bienes y servicios, acceder a medios de comunicación alternativos en lenguaje de señas o sistema braille y acceder a una educación para desarrollar sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Asimismo, el Plan Nacional de Desarrollo avanza en el reconocimiento de la igualdad en la diversidad para el establecimiento de políticas y estrategias que promueven el ejercicio pleno de los derechos de todos los ciudadanos sin discriminación de ningún tipo. A pesar de que el Ecuador cuenta con abundante normativa legal de avanzada a favor de las personas con discapacidad, persisten desigualdades sociales que mantienen a esta población entre los grupos históricamente vulnerados.

La exclusión social de las personas con discapacidad ha repercutido en su condición de vida, según los últimos datos un 33% se encuentra en situación de pobreza y un 5% en pobreza extrema (CONADIS, 2022). La educación para las personas con discapacidad, tal como se ha mostrado en el capítulo 4, presenta avances, pero también muchas falencias en todos los niveles educativos para alcanzar la plena inclusión. El proceso de escolarización de las personas con discapacidades inicia en Ecuador en las décadas de los 40 y 60 con las primeras escuelas de educación especial fundadas en las ciudades más grandes del país. El Estado recién asume la responsabilidad de la educación especial en 1977 con la expedición de la Ley General de Educación (ANID, 2013), cuando el Informe Warnock de 1974 ya establece la inclusión de esta población en instituciones educativas regulares. Esta medida fue ratificada por la declaración de Salamanca aprobada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades

Educacionales Especiales de 1994, que señala la necesidad de incluir a las personas con discapacidad en el sistema educativo común. Estos documentos y normativas internacionales sirven como fundamento para la creación de acciones encaminadas a la protección de los derechos de las personas con discapacidad a nivel nacional.

Con la emergencia del modelo social de la discapacidad, se concibe una nueva forma de educación de las personas con discapacidad, que en Ecuador se plasma en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el año 2011. Esta normativa que garantiza el derecho a la educación inclusiva desde el nivel básico hasta el bachillerato repercutió en un porcentaje más alto de bachilleres graduados que demandan cupos para estudiar una carrera universitaria: de 20.120 estudiantes con discapacidad matriculados en 2017, se pasó a 47.603 en 2020. Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010 marca un hito histórico al incorporar explícitamente los derechos de las personas con discapacidad para acceder a la educación superior. El Artículo 71 establece el principio de la igualdad de oportunidades para garantizar el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema universitario para todas las personas sin discriminación de ningún tipo. Estas definiciones se producen cuando la II Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) del 2008 ya había decretado que la educación es un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado, abandonando así la idea del mérito como requisito para acceder a la educación universitaria.

## **2. Un sistema universitario para unos pocos cuando se proclama el derecho a la educación y el respeto a la diversidad**

Desde las fundaciones de las primeras universidades hasta la actualidad, el Ecuador ha implementado diferentes mecanismos de ingreso a las universidades públicas con la excepción del periodo 1973-1978 donde se concretó una universidad de puertas abiertas. En la época colonial, sólo accedían miembros de la sociedad aristocrática seleccionados bajo parámetros que exigían tener pureza racial y buena situación socioeconómica. A inicios del siglo XIX, el carácter elitista comenzó a ser cuestionado en paralelo a que se le exigía a las universidades mayor científicidad en sus programas de estudio. Con el inicio de la vida republicana, se abolió el requisito de pureza de sangre, aunque otros parámetros continuaron, como los conocimientos en gramática, ortografía castellana y aritmética que seguían reservados a las clases privilegiadas. Incluso la primera institución de educación superior de la época republicana fue el resultado de un proyecto elitista que dio origen a la Universidad Central del Departamento de Ecuador creada en 1826. En cambio, las creaciones en 1867 de las universidades de Cuenca

y Guayaquil, que fueron parte de la lucha progresista, con un proyecto institucional centrado en carreras técnicas destinadas a la movilidad social, dieron apertura a nuevos sectores sociales. Posteriormente, en 1869 inicia su funcionamiento la Escuela Politécnica Nacional, que se reconoce como la primera institución en establecer un curso de preparación como requisito de admisión.

La revolución liberal de 1895 generó importantes cambios en Ecuador al consolidar el Estado nacional, ampliar los derechos y libertades civiles, declarar el laicismo y gratuidad educativa, promover la libertad de expresión y reconocer la participación de las mujeres en el ámbito político y social. Estas reformas fueron la base para que en 1909 se lograra el derecho de las mujeres a la educación universitaria, democratizando el acceso de las instituciones. Este proceso tomó mayor impulso con las luchas de movimientos estudiantiles de la región como la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 que reforzaron tanto la democratización interna como externa de la universidad. Este evento tuvo impacto en el Ecuador en demandar mayor autonomía universitaria, pero con pocos avances en mayor apertura en el acceso a las instituciones.

A pesar de los avances progresivos que se registraron en Latinoamérica y en Ecuador en pro de la democratización de la educación universitaria, no se registra información alguna que dé cuenta de la presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades ecuatorianas hasta la época moderna, lo que se atribuye a la invisibilización de estas personas a consecuencia de la perspectiva basada en el modelo tradicional y médico o rehabilitador, que no enfatizaban sus derechos.

En la década de los sesenta y principio de los setenta, Ecuador registra una expansión de universidades públicas y privadas que amplía el acceso a la educación superior de las clases medias, pero que no logra satisfacer la demanda por la insuficiente oferta de cupos en el sector público y por los aranceles inaccesibles para la mayoría de la población de las universidades privadas. Las luchas estudiantiles lograron finalmente que se eliminara el examen de ingreso en las universidades ecuatorianas en 1973, pero el proceso de democratización de la universidad pública ecuatoriana se detiene en la década de los ochenta, asociada a la grave crisis económica nacional que afectó al presupuesto destinado a las universidades públicas. A partir de la década de los 80 y, especialmente, en los 90, la educación universitaria privada se incrementa en un contexto donde los organismos internacionales promovieron políticas pro mercado y la reducción del presupuesto del sector público. Con el arancelamiento de la universidad pública se restringe aún más el acceso al conjugarse con el sistema de ingreso descentralizado en cada universidad en el marco de la autonomía universitaria, puesto en



funcionamiento nuevamente en 1978. La expansión de universidades privadas se produce en sintonía con las tendencias regionales que supusieron una expansión del sector privado y de un tipo de instituciones que, por su baja calidad educativa y limitada infraestructura, se denominaron: universidades “tipo garaje”.

El comienzo del nuevo siglo profundizó estas tendencias. En este escenario, gobernado por Correa desde 2007 a 2017, se propuso una gran transformación de la educación superior. Los ejes de la reforma estaban centrados en contrarrestar los procesos de privatización y recuperar lo público mediante la oferta de una educación universitaria de calidad que originó cambios radicales en la educación superior, iniciados con el pedido de parte de la Asamblea Constituyente para que el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) presente un informe técnico del desempeño de las universidades del país a través del Mandato Nro. 14. Después de un riguroso proceso de evaluación y acreditación se estableció la categorización de las universidades de todo el país y el posterior cierre de aquellas que no cumplieron los estándares de calidad.

En este contexto se establece como una prioridad democratizar el acceso a la educación superior para los sectores históricamente excluidos. Para ello la Constitución del 2008 impuso la gratuidad educativa hasta el nivel universitario, ampliando así esta prerrogativa que ya se había logrado hasta el bachillerato con la Constitución de 1998. Esta medida amplió la tasa de escolarización para el nivel, que volvió a disminuir al punto de partida con la implementación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, que implicó la toma de un examen de ingreso restrictivo gestionado ahora de forma centralizada, basado en el principio de la igualdad de oportunidades y el mérito.

Este sistema de ingreso fue ampliamente criticado por figuras de la política a nivel nacional, ocupando un lugar central en los medios de comunicación, producto de la conmoción social que produjo el cambio. En particular, como fue sistematizado en el capítulo 1, los académicos realizaron investigaciones cuyos resultados permitieron afirmar que el sistema era altamente selectivo y reproductor de las desigualdades sociales puesto que, según varias investigaciones, los estudiantes que lograban pasar el examen pertenecían en su mayoría a hogares de situación socioeconómica media alta, que habían realizados sus estudios de bachillerato en instituciones educativas particulares urbanas y que accedían a cursos de capacitación especializada para poder aprobarlo, ofrecidos por instituciones privadas. Es decir, si bien este sistema fue creado bajo el discurso de democratización del acceso a la educación universitaria, no tuvo los resultados esperados porque no consideró las profundas desigualdades sociales y diversidades educativas de cada estudiante, ni sus trayectorias

educativas previas que repercuten en sus posibilidades de alcanzar un cupo universitario. Entre los académicos e investigadores que indagaron sobre este nuevo sistema de admisión se destacan los estudios de Luna Tamayo (2017), Moreno (2013), Vásquez (2017) Viera Córdoba (2017) y Zambrano (2016).

Desde su implementación el examen de ingreso a la universidad pública ha tenido modificaciones de forma sin perder sus principios estructurantes. En el 2012 se aplicó el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), una prueba estandarizada que evalúa las aptitudes de los estudiantes en las áreas de razonamiento verbal, razonamiento abstracto y razonamiento numérico. Posteriormente, en 2015 el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) implementó la prueba Ser Bachiller para evaluar la calidad educativa del nivel de bachillerato de todos los estudiantes, independientemente si decidían o no inscribirse en la universidad. Dos años después, el Ministerio de Educación, el INEVAL y la SENESCYT unificaron el proceso de evaluación del Examen Ser Bachiller, que se aplicó desde el 2017 hasta el 2020 con la doble finalidad de establecer la aprobación del bachillerato y el ingreso a la educación superior mediante la evaluación de cinco áreas: aptitud abstracta, dominio matemático, dominio lingüístico, dominio científico y dominio social. En 2020 la prueba Ser Bachiller es reemplazada por el Examen de Acceso a la Educación Superior que incluye contenidos del bachillerato en las áreas de matemáticas, lengua y literatura, ciencias naturales y ciencias sociales. Finalmente, a partir de 2023 la admisión a la educación superior es nuevamente asumida por cada institución en el marco de un nuevo gobierno, que planteó eliminar el examen de admisión que el Estado tomaba, para dar potestad a las universidades para establecer sus propios mecanismos de admisión.

Ante el descontento social por el nuevo sistema de admisión a las universidades públicas, en el 2014 se inicia un proceso de implementación de medidas compensatorias mediante un plan piloto de la SENESCYT que inicia con la asignación de becas mediante convenios establecidos con universidades privadas, que debían otorgar un 10% de la matrícula a sectores históricamente excluidos. En 2015 se regulariza la política de cuotas para el acceso a universidades públicas y privadas del país y posteriormente estas políticas se incorporaron en el reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión del 2017, que incrementó la asignación del 15% de oferta académica pero exclusivamente para los estudiantes que forman parte del grupo de alto rendimiento. Finalmente, en el reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión del 2023 se autorizó otorgar cinco puntos adicionales a favor de los resultados del examen de admisión para los estudiantes con discapacidades o con otro factor de vulnerabilidad.

Al igual que en la mayoría de los países de América Latina, Ecuador no cuenta con un sistema que permita tener datos estadísticos exactos sobre la medición de la discapacidad en los sistemas educativos (Yáñez, 2022). De los pocos datos disponibles, se encontró que la SENESCYT (2015), informó que entre 2006 y 2014 hubo un ligero incremento la tasa neta de matrícula de las personas con discapacidades que pasó de 6,01% en 2006 al 6,04% en 2014; mientras que la tasa bruta de matrícula se elevó del 8,40% en 2006 al 15,27% en 2014. Sin embargo, los últimos datos estadísticos indican que cuando el sistema de admisión a las universidades tuvo mayor vigencia el número de estudiantes con discapacidad matriculados en la educación superior bajó del 3.1% en el 2017 al 2.1% en el 2020 (CONADIS, 2022; SENESCYT-SEAES, 2021).

### **3. Las experiencias de los estudiantes con discapacidad en el acceso a la educación superior**

El desarrollo precedente muestra que la experiencia de los estudiantes en el acceso a la educación superior está condicionada por una tensión en las ideas que promueven las políticas sectoriales: mientras en el área de la discapacidad las acciones que se implementan están orientadas por la *igualdad de condiciones* y la *igualdad en la diversidad*, en el área de la educación superior prima la lógica de la *igualdad de oportunidades* cuando las condiciones para demostrar el “mérito” son desiguales para las personas con discapacidad, que por su condición presentan un solapamiento de desigualdades que conjugan pobreza, género, etnia y ubicación territorial. En este sentido, con la finalidad de profundizar en el análisis de la efectividad de las políticas gubernamentales a favor de la democratización en el acceso a la educación superior y la inclusión de personas con discapacidad, se apeló a conceptos clave de la sociología de la experiencia de Dubet (2010) desarrollados en el capítulo 2. Si bien se registraron estudios sobre las experiencias de los estudiantes con discapacidad en el estado de la cuestión en el capítulo 1, centrados en el análisis de las barreras y retos que deben enfrentar en su vida académica, esta investigación adopta una perspectiva de la desigualdad social y educativa inscrita en los estudios sobre la universidad. Desde esta mirada se pretende aportar conocimiento sobre las experiencias de los estudiantes con discapacidad, en particular en el proceso de admisión al sistema educativo superior del Ecuador, a partir de los relatos de quienes lograron ingresar a la universidad a pesar de sus condiciones de desventaja.

Como se indicó en el capítulo 5, de los seis estudiantes que participaron en esta investigación; cinco presentan discapacidad visual y una tiene discapacidad auditiva. Cuando se desarrollaron las entrevistas en 2019, la mayoría de los estudiantes se encontraba en los

primeros semestres de sus carreras. Lucas estudiaba el primer semestre de la carrera de comunicación social, Iván, Jenny y Alexandra cursaban el segundo semestre de las carreras de derecho, educación básica y comunicación social respectivamente. Alex estaba matriculado en el tercer semestre de la carrera de educación básica y María se encontraba en el sexto semestre de la carrera de gastronomía.

La mayoría de los estudiantes pertenece a hogares con situación socioeconómica baja, sus padres realizan actividades con poca remuneración económica que limita su capacidad adquisitiva. Constituyen estudiantes de primera generación pues su familia nuclear y extendida tiene niveles básicos de educación, con la excepción de una estudiante que es de clase media, porque sus padres y una de sus abuelas son profesionales. En este sentido, cinco de los seis estudiantes entrevistados pertenecen a la clase social pobre y enfrentan una superposición de desigualdades, ante lo cual deben superar las barreras propias de su discapacidad y las que emergen por su situación de pobreza y vulnerabilidad.

El tipo de discapacidad también marca las trayectorias educativas de los estudiantes. En el nivel primario, los estudiantes que presentan una discapacidad visual realizaron su educación en instituciones educativas especiales, con la excepción de una estudiante que desarrolló su educación primaria en una institución regular y de manera paralela asistía a una escuela especial; mientras la estudiante que tiene discapacidad auditiva realizó sus estudios de primaria y secundaria en instituciones regulares por cuanto no requirió de ayudas especiales como un intérprete de lengua de señas. En el nivel medio, los estudiantes con discapacidad visual encuentran en colegios de la modalidad semipresencial la mejor alternativa para graduarse del bachillerato. Algunos eligieron esta opción desde el inicio, mientras que otros comenzaron su bachillerato en colegios regulares presenciales, pero encontraron barreras pedagógicas y sociales que los impulsaron a cambiarse a instituciones en la modalidad semipresencial.

Los estudiantes con discapacidad que participaron en esta investigación lograron ingresar a la universidad con mucho esfuerzo. En este sentido, ellos son los “exitosos” de una población con poca presencia en la universidad y analizar sus relatos permitió comprender aquello que la estadística no permite observar. Lucas y Alexandra pasaron la prueba por primera vez; Jenny y Alex tuvieron que presentarse al proceso dos veces antes de ingresar a una universidad pública; Iván no pasó la prueba por dos veces, pero ingresó a una universidad privada con una beca; María tampoco pasó la prueba la primera vez, por lo que optó por estudiar en una universidad privada. Todos los participantes en esta investigación superan la edad promedio de los estudiantes universitarios: entre 23 y 29 años. Forman parte de un grupo de

personas con discapacidad que el nuevo contexto permitió acceder a la educación superior, cuyo impacto se observa en la tasa de escolarización bruta de educación superior de personas con discapacidad.

Las trayectorias de vida de los estudiantes con discapacidad sensorial están marcadas por eventos discriminatorios que los sensibilizan ante los problemas de otras personas con discapacidad, despiertan en ellos el anhelo por transformar esa realidad y les da sentido de estudiar y elegir una carrera universitaria. Se observa que en los estudiantes con discapacidad visual hay un predominio del sentido expresivo manifestado a través del sentido humano y hedonista de la educación: Jenny y Alex eligieron la carrera de educación básica porque consideran la necesidad de educar a las personas con discapacidad, motivado también por el respeto y admiración a los profesores del nivel primario en las unidades educativas especiales donde se educaron. Desde esta misma perspectiva del sentido humano de la educación, Iván optó por la carrera de derecho ante la necesidad de trabajar en la concientización por el respeto de los derechos de las personas con discapacidad y la valoración de la diversidad; y Lucas, que eligió la carrera de comunicación social, manifestó que el mundo está lleno de cosas negativas y a través de su profesión espera aportar con programas que transmitan esperanza y felicidad. De igual forma, María estudió una carrera de gastronomía, movida por el sentido humano de la educación y por su deseo de abrir su propio restaurante para ofrecer oportunidades laborales a las personas con discapacidad, ante las dificultades que ha experimentado en la búsqueda de empleo. Dentro del sentido expresivo de la educación, se observa que los participantes tanto con discapacidad visual como auditiva ven en la educación el sentido liberador que les permitirá lograr su autorrealización personal y profesional, a lo que ellos llaman *ser alguien en la vida*. Del mismo modo, todos los estudiantes que participaron en esta investigación expresan el sentido instrumental práctico de tener una carrera universitaria con la finalidad de insertarse al campo laboral.

A pesar de que el relato estaba centrado en el proceso de ingreso a la universidad, los estudiantes reconstruyeron sus experiencias educativas del pasado, presente y sobre los planes a futuro. Esta mirada retrospectiva permite que evalúen cómo sus recorridos por los niveles escolares anteriores influyeron en el proceso de admisión a las universidades públicas, mientras que el análisis en tiempo presente les permite hacer un análisis sobre su situación actual en la universidad, así como también un análisis prospectivo sobre cómo planifican su proyecto profesional. Los estudiantes con discapacidad visual tuvieron una integración alta en las instituciones educativas especiales de nivel primario, en lo académico destacaron que en estas instituciones aprendieron los contenidos escolares propios del nivel y se entrenaron en el

sistema braille, uso del computador para personas no videntes, actividades de la vida diaria y orientación y movilidad, aprendizajes que les sirvieron como base para continuar sus estudios en los niveles educativos posteriores. En sus relatos se observa un nivel de integración alto en las instituciones al compartir dicho espacio con compañeros de aula y profesores que presentaban su misma condición de discapacidad, aunque ese nivel de integración se produce en instituciones no regulares. Se observa un grado de integración baja en el relato de la estudiante con discapacidad auditiva que estudió en instituciones educativas regulares tanto de primaria como de bachillerato, donde se registraron barreras para integrarse social y académicamente, lo que provocó desplazamientos entre distintas instituciones primarias y secundarias en búsqueda del ambiente adecuado para desarrollar sus estudios. Su primera transición escolar fue de una institución primaria urbana a una rural, bajo la tutela de su abuela que trabajaba allí. A nivel de bachillerato pasó por tres instituciones, la primera institución de nivel secundario era privada, donde encontró niveles altos de discriminación y bullying que la llevaron a pedir a sus padres que la cambien a un colegio público donde la integración no fue óptima, pero si aceptable.

Todos los estudiantes con discapacidad visual se graduaron del bachillerato en modalidad semipresencial, Iván y Alexandra comenzaron sus estudios allí y para Jenny, Alex y Lucas fue su segunda opción luego de su experiencia en el bachillerato presencial. Para Lucas, Alex y Jenny la transición de las instituciones educativas especiales de nivel primario a las de bachillerato del sistema regular presencial generó problemas de integración de tipo académico. La mayoría de estos problemas se produce por la poca capacitación docente para atender a estudiantes con discapacidad, una carga curricular muy elevada que se complica por su discapacidad, por inconvenientes para acceder a los materiales de estudio y problemas de movilidad al tener que trasladarse todos los días para sus clases. Académicamente estas instituciones ofrecen mejor apoyo docente a través de tutorías, un currículo más flexible y menos problemas de movilidad relacionados a dinero y tiempo, porque asisten a clases menos días a la semana. La integración social en las instituciones de la modalidad semipresencial también es mejor en vista de que estas instituciones atienden a poblaciones más diversas y los estudiantes en su mayoría son personas adultas, lo cual propicia entornos de aprendizaje más tolerantes a las diferencias.

Los estudiantes que aplican al proceso de admisión a las universidades públicas del país afrontan una serie de barreras relacionadas con aspectos académicos de su trayectoria educativa previa y los problemas propios por su discapacidad, desplegando así varias estrategias que utilizan los recursos disponibles para alcanzar su objetivo de tener una carrera universitaria.

Para la inscripción y la preparación para el examen los estudiantes utilizan estrategias en común. En primera instancia la estrategia que todos emplean es acudir por ayuda a su familia, principalmente para el proceso de buscar información para la inscripción y para la fase de preparación para el examen porque no pueden ver y el material disponible en la web del SNNA y la SENESCYT no es accesible al lector de pantallas o no está en formato braille. Los estudiantes requieren que algún miembro de su familia o algún amigo les asista en la búsqueda e interpretación de la información. Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes con discapacidad pertenecen a familias con bajo capital cultural, el apoyo se limita a asistirlos con el sentido de la vista. Esto no significa que las familias no constituyen una pieza clave en el proceso, el apoyo emocional es central: no solo los animaron a estudiar y esforzarse para lograr sus objetivos, principalmente sus padres les infunden la idea de que son capaces de cumplir todos sus proyectos.

De los estudiantes que participaron en la investigación, sólo Jenny y María accedieron a cursos de preparación especializada, la primera empleó el dinero de su bono por discapacidad para pagar esta capacitación y la segunda contó con el apoyo financiero de su padre. La mayoría de los estudiantes provienen de hogares con una situación económica baja, por lo que no pudieron financiarse cursos de preparación para el examen, e incluso si se lo hubieran podido financiar, en algunos casos no encontraron centros que den preparación para el examen a personas con discapacidad visual. Ante esta realidad una estrategia que usaron algunos de ellos fue acceder a los recursos disponibles como los tutores de sus instituciones educativas de bachillerato, para que los guíen en la preparación para el examen.

Los estudiantes que no lograron pasar el examen la primera vez no se rindieron y reforzaron las estrategias para rendirlo por segunda vez. La familia nuevamente ejerció un papel fundamental en animarlos a seguir intentando. Para presentarse al examen nuevamente, incrementaron el número de horas de práctica y preparación, solicitaron documentos y ejercicios de práctica a sus compañeros de bachillerato. En esta oportunidad se registra que lograron acceder a la educación superior vía las medidas implementadas para generar mejores condiciones en el acceso: Alex al reprobar nuevamente, solicitó su recalificación acogiéndose a las medidas especiales para estudiantes con discapacidad visual que establece que para ellos se realice el cómputo final sin considerar la sección del pensamiento abstracto, con esta reconsideración, accedió a un cupo; Iván buscó nuevas estrategias y consiguió acceder a una carrera universitaria mediante la aplicación a una beca de estudios en una institución particular que le permitió seguir estudiando y trabajando.

Los estudiantes con discapacidad no critican el sistema de admisión a las universidades públicas del Ecuador, ni sus principios, ni su carácter selectivo, su mayor crítica se concentra en la formación en el sistema educativo secundario regular. En principio evalúan que en la modalidad presencial identifican poca capacitación de algunos docentes para trabajar con estudiantes con discapacidades, al no ofrecerles las adaptaciones curriculares necesarias para desarrollar sus estudios en un ambiente de respeto a la diversidad, y encuentran problemas de discriminación por parte de sus pares; estas situaciones los motivan a buscar en el sistema educativo semipresencial una alternativa para graduarse del bachillerato. A pesar de que inicialmente consideran que esta modalidad les proporciona mayores ventajas al ofrecerles más atención pedagógica de tutores que los guían en su proceso de aprendizaje y un mejor ambiente de estudios por ser parte de un conglomerado más diverso, también son críticos frente a esta modalidad y expresan que haber estudiado en estas instituciones no les permite alcanzar el nivel académico requerido para aprobar el examen de admisión a la educación superior.

En cuanto al sistema de ingreso, los estudiantes no realizan mayores críticas al dispositivo, más bien sus relatos mayormente se centran en la estructura y la falta de recursos de preparación para el examen. Principalmente expresan su inconformidad frente a la falta de materiales en formato braille, a la incompatibilidad de algunos recursos web que no pudieron ser usados con sus lectores de pantalla y a la inclusión de la sección de pensamiento abstracto que resulta compleja para las personas con discapacidad visual por cuanto las imágenes que se presentan no son accesibles al lector de pantallas.

En los relatos de los estudiantes sobre la universidad no se registra el análisis crítico respecto de los otros niveles, inclusive surgen valoraciones positivas del espacio universitario señalando la existencia del departamento de bienestar estudiantil que realiza un seguimiento a los docentes para asegurarse que realicen las adaptaciones académicas necesarias para las personas con discapacidad, así como también el otorgamiento de becas por condición de discapacidad a los estudiantes con mejor puntaje.

La última vez que se los contactó fue en 2023 y para ese año Lucas, Alex y María ya se habían graduado, pero aún no lograban conseguir un empleo, en particular María solo encontraba empleos poco remunerados y sin estabilidad laboral. Iván realizaba su proceso de titulación, mientras que colaboraba de manera voluntaria en un estudio jurídico con la finalidad de adquirir experiencia. Alexandra y Jenny habían abandonado sus estudios por problemas relacionados principalmente con su situación socioeconómica.



#### **4. Voces no verbalizadas: desafíos pendientes del Estado en la democratización de la educación superior para grupos históricamente excluidos**

Como se ha manifestado a lo largo de esta investigación, la interseccionalidad es un factor que afecta en mayor medida a los estudiantes con discapacidad que tienen que sortear distintas barreras que generan que estén en una posición de desigualdad respecto de otras personas. Incluso barreras simbólicas porque las categorías dicotómicas: estudiante sin discapacidad/ estudiante con discapacidad establecen límites que generan una polarización que otorga connotaciones positivas a unas y connotaciones negativas a otras, provocando así grandes diferencias. Sintetizando los datos más relevantes de las personas que participaron en este estudio: de los seis participantes Iván, Alexandra, Jenny, Lucas y Alex son estudiantes de primera generación que provienen de clases sociales pobres con trayectorias educativas familiares que sólo alcanzan la instrucción primaria. El proceso educativo de los participantes incluye la formación en instituciones educativas especiales para el nivel primario y bachillerato en la modalidad semipresencial, ambos identificados con una menor calidad educativa. Algunos de estos estudiantes han sido objeto de discriminación y exclusión educativa por lo que han tenido que cambiar de instituciones y de modalidad regular a la semipresencial y sus edades promedio superan a la edad típica de los estudiantes universitarios. Después de no aprobar el examen de ingreso a las universidades públicas por dos ocasiones, Iván accedió a estudios universitarios en una institución privada donde obtuvo una beca para la carrera de derecho. Lucas, Alexandra y Jenny ingresaron a una universidad pública después de uno o dos intentos, aunque las mujeres desertaron por su baja situación socioeconómica y en el caso de Jenny por tener un hijo a su cuidado.

Estas situaciones llevan a considerar que si bien Ecuador posee amplia normativa legal que garantiza los derechos de las personas con discapacidad a acceder a una educación de calidad en todos sus niveles; todavía se requiere trabajar en políticas educativas que permitan la aplicación más efectiva de la normativa. En general, los estudiantes con discapacidad afrontan retos adicionales, en sus condiciones de vida y aspectos propios a sus estudios. Enfrentan dificultades relacionadas con su situación socioeconómica, movilidad, comunicación, acceso a información, falta de implementación y adecuación de espacios escolares, incompreensión de parte de los docentes; por ello el Estado debe mejorar el sistema educativo del país con la aplicación de acciones más concretas para compensar esas diferencias. El sistema educativo nacional requiere intervención para mejorar la inclusión educativa de las personas con discapacidad en todos los niveles a fin de que todos tengan acceso a servicios educativos de calidad que construyan una igualdad de oportunidades. La trayectoria educativa

previa en instituciones especiales de la primaria capacita y prepara a los estudiantes con discapacidad visual para sus futuras trayectorias educativas, pero no aporta para su integración efectiva en el sistema educativo regular en el siguiente nivel. Del mismo modo, el sistema semipresencial de bachillerato les ofrece una alternativa y les permite graduarse, pero esa oportunidad se ve menoscabada ante el bajo número de estudiantes que consiguen un cupo en la universidad pública. Así mismo, en el aspecto académico del sistema regular se deben reforzar los procesos de capacitación en inclusión educativa y dotar de materiales escolares adaptados para cada tipo de discapacidad. En lo social, para reducir los problemas de discriminación y bullying por parte de compañeros de aula, es indispensable trabajar en la sensibilización y valoración de la diversidad con la incorporación de estrategias y actividades de aprendizaje basadas en el trabajo colaborativo que permitan a los estudiantes compartir experiencias y conocimientos en un entorno educativo de respeto a la diversidad.

Los problemas detectados para la admisión a nivel universitario radican en: la selección de un instrumento no adaptado a las necesidades educativas de las personas con discapacidad con contenidos de gran complejidad para quienes no tienen el sentido de la vista, la falta de previsión de materiales en formato accesible a las personas no videntes, la inexistente oferta estatal y de instituciones privadas para la capacitación para el examen dirigida específicamente a la población con discapacidad, y poca difusión de las políticas de acción afirmativa para el examen. El problema crítico radica en que todo el sistema está basado en la lógica de la igualdad de oportunidades bajo el principio meritocrático que desconoce las asimetrías sociales y las trayectorias educativas previas de las personas con discapacidad. Ante esta problemática, se requieren políticas universitarias que establezcan un sistema de admisión diseñado en función de los requerimientos académicos y personales de las personas con discapacidad con la selección de una prueba adaptada a sus necesidades y en consideración a sus trayectorias educativas previas. Del mismo modo, es necesario la previsión de material en formatos accesibles y la creación de programas para brindar ayuda pedagógica adicional a estudiantes con discapacidad a fin de equiparar sus oportunidades de acceder a la educación. Además, una vez que los estudiantes ingresan a las universidades es necesaria la asignación de presupuesto para garantizar que la falta de recursos no sea impedimento para su permanencia y egreso exitoso de la educación superior.

Los relatos también muestran que cuando las desigualdades sociales son muy marcadas, a pesar del apoyo familiar y su propio deseo por tener una carrera universitaria, los estudiantes con discapacidad no logran culminar sus estudios: Lamentablemente dos estudiantes entrevistadas que ingresaron a una universidad pública vieron truncados sus sueños de tener

una carrera universitaria por la falta de recursos económicos. Se observa la necesidad de incrementar políticas de acción afirmativa tanto estatales como institucionales, que permitan realizar un acompañamiento y brindar todo el soporte requerido desde el ingreso hasta el egreso de los estudiantes con discapacidad. Ante la escasez de recursos de las personas con discapacidad, el apoyo del Estado y de las universidades sigue siendo insuficiente para garantizar que la población con discapacidad acceda al derecho a educarse. Se pudo observar que a nivel de Estado se otorga un bono por condición de discapacidad, del cual se benefició una estudiante, pero no fue suficiente para solventar los gastos requeridos para vivir y estudiar en una ciudad diferente. A nivel institucional, las universidades públicas y privadas otorgan becas de estudios generalmente dirigidas a los estudiantes con más altos promedios. No obstante, el dinero que reciben no cubre todos los rubros de subsistencia; por ello, Iván consiguió su beca en una universidad privada y, además, eligió una carrera de la modalidad semipresencial que le permitió trabajar y estudiar. Frente a esta situación, las becas que se otorgan a los estudiantes con discapacidad deben ser sin condicionamientos meritocráticos y calculadas en base a las necesidades reales de los estudiantes. En este sentido, se requiere que el Estado aplique acciones encaminadas a lograr la justicia escolar a través de ayudas adicionales a los grupos vulnerables para alcanzar la igualdad de resultados como señala Dubet (2014).

Promover la educación de las personas con discapacidad es imperativo para lograr sociedades más justas y equitativas. A pesar de que los estudiantes con discapacidad sensorial están en condiciones de desventaja por sus situaciones sociales y educativas, vencen todos los obstáculos movilizados por el deseo de disminuir las desigualdades sociales y educativas que viven. Ellos ven en la educación una alternativa para cambiar su historia de exclusión y desigualdad social que se refleja en sus relatos de vida, donde predomina el sentido humano, práctico y hedonístico. Por ello, eligen carreras en las áreas de educación, derecho y comunicación social impulsados a vencer las dificultades y estigmas sociales por su determinación de cambiar la sociedad que los discrimina y trata como seres inferiores.

Los estudiantes con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad por su resiliencia y capacidad para distanciarse de las concepciones negativas que la sociedad les impone y demostrar que pueden alcanzar sus objetivos con el apoyo de su familia y especialmente de los docentes de las instituciones educativas especiales primarias que se constituyen en referentes a seguir. Al respecto, la experiencia docente de los profesores que trabajan en instituciones educativas especiales es un potencial que el Estado debe utilizar para iniciar procesos de capacitación en inclusión educativa a profesores del sistema regular, en el

proceso de eliminación de las barreras sociales y la sensibilización y la valoración de la diversidad en todos los espacios sociales.

Los estudiantes con discapacidad manifiestan que tener educación universitaria les permite “ser alguien en la vida”. El proyecto profesional al que aspiran pretende acortar el distanciamiento social que sufren por su condición. Esta idea se relaciona con el mecanismo de distanciamiento que los ubica en el grupo de los perdedores y, por esa razón, buscan con todos sus medios superar sus limitaciones y alcanzar su meta educativa. Pero a pesar de que Alex, Lucas y María ya se graduaron, llevaban más de un año buscando un empleo, pero no lograban insertarse laboralmente. Alex que se graduó de la carrera de educación básica y espera encontrar un trabajo en el sector público, para ello estaba en el proceso de convocatoria del Ministerio de Educación “Quiero ser maestro” pero el proceso es largo y debe seguir esperando en vista de que tampoco ha conseguido insertarse en el sector privado. Lucas, por su parte, comunicador social, también ha tenido dificultad para tener un empleo y como se indicó en el capítulo 5, se encontraba trabajando voluntariamente en una radio en línea dirigida por personas no videntes. María, en cambio estudió gastronomía y aunque inicialmente su proyecto era abrir su propio restaurante, las condiciones del país no facilitan la inversión, situación que también la ubica en el grupo de personas subempleadas, puesto que solo consigue trabajos esporádicos que generalmente duran hasta el período de prueba. Por otro lado, Iván, que se encuentra en el proceso de graduación, realiza prácticas voluntarias y sin remuneración para ganar experiencia en el área de derecho.

En la sociedad ecuatoriana persiste la percepción negativa de la discapacidad, por ello la educación es un aspecto clave para la sensibilización de la población y para ampliar las oportunidades para que estas personas se inserten en el campo laboral y logren autonomía personal. En este sentido, las universidades deben mejorar sus políticas de inserción laboral mediante convenios con instituciones públicas y privadas para favorecer a los profesionales con discapacidad que se gradúan, así como también se deben encontrar los mecanismos para concretar la disposición nacional de ampliar las oportunidades de contratación de estas personas. Para que la ampliación de oportunidades educativas contribuya a lograr sociedades más justas e inclusivas, las personas deben desarrollar más autonomía, insertarse plenamente en la sociedad y lograr movilidad social una vez concluidos sus estudios universitarios.

En este sentido, el sistema de admisión que implementó Ecuador bajo el principio de la igualdad de oportunidades basado en el mérito se ha constituido en un mecanismo que legitima la existencia de ganadores y perdedores (Therborn, 2015). Podríamos decir que estos seis estudiantes son ganadores, lograron ingresar a la universidad, aunque algunos al sector privado

luego de quedar excluidos del sector público. Pero la *igualdad en el acceso* es efímera para estos grupos, quienes lograron graduarse, pero aún no pudieron ingresar al mercado laboral y cumplir la función social por la que apostaron, volviendo nuevamente a la categoría de perdedores. En paralelo, otros dos no lograron terminar sus estudios, no por su discapacidad sino por la desigualdad social. Esto muestra que las condiciones de *desigualdades persisten* a lo largo de una vida.

A través del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) y la aplicación de la Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades (ANID), el Estado ecuatoriano expide políticas públicas para combatir la desigualdad y garantizar los derechos humanos de las personas con discapacidad. A nivel micro social ha apoyado la inclusión educativa a través de la implementación de legislación en todos los niveles educativos y mediante procesos de capacitación docente. A nivel intermedio con la eliminación de mecanismos discriminatorios, y macrosocial, transformando los mecanismos de distribución de beneficios por medio de las políticas de acción afirmativa para los grupos históricamente excluidos. A pesar de los avances generados, los esfuerzos no son suficientes para erradicar la historia de exclusión que se ha impuesto especialmente para la inclusión educativa de las personas con discapacidad hasta el nivel universitario. En este sentido, se observa una desarticulación de políticas sectoriales que requieren de la creación de disposiciones que establezcan sintonías en las políticas estatales e institucionales. Por un lado, la Constitución del 2008 establece mejores condiciones para la inclusión educativa de las personas con discapacidad, y en general de los grupos históricamente excluidos, al ampliar la gratuidad educativa hasta el tercer nivel y la Ley Orgánica de Educación Superior incorpora su derecho a la inclusión en la educación universitaria. Pero, por otro lado, al establecer un sistema de admisión centralizado y estandarizado bajo la lógica de igualdad de oportunidades y el mérito se imponen condiciones que empeoran su inclusión educativa.

En suma, la investigación concluye que el Estado necesita incrementar esfuerzos para la construcción de una sociedad con justicia educativa y social. La articulación de las políticas sectoriales, como los debates dentro de las áreas sobre discapacidad, tienen que desplazarse hacia el sistema de educación superior. La forma de pensar la igualdad de condiciones y la igualdad en la diversidad es mediante políticas de acción afirmativa que inclinen el campo social y donde las desigualdades y las diversidades no sean un obstáculo que se deba sortear de manera individual. El Estado allí tiene una responsabilidad.

## **5. Aportes para futuras investigaciones**

Ante la historia de exclusión y desigualdad social que han experimentado los estudiantes con discapacidad, esta investigación se inscribe en una perspectiva ética que parte de la necesidad de comprender la situación, las necesidades y las aspiraciones de estos estudiantes a fin de contribuir con conocimiento nuevo para garantizar sus derechos. Se partió de la necesidad de visibilizar y reconocer a las personas con discapacidad como *sujetos de derecho*, por ello esta investigación se inscribe en los estudios sobre discapacidad, que tiene pocos avances en el campo de las ciencias sociales. Recuperar la voz de los estudiantes, los convierte en informantes clave para conocer cómo miran ellos el proceso de ingreso a la universidad y la aplicación de las políticas públicas en materia de educación superior, que se constituye bajo el discurso de la igualdad de oportunidades y el mérito.

A partir de sus experiencias, se pueden aportar sugerencias para mejorar esas políticas con el objetivo de cubrir un área de vacancia en los estudios cualitativos sobre el proceso de admisión de personas con discapacidad al sistema educativo superior, pues como se presentó en el capítulo 1, en la región y en Ecuador se observa baja producción científica respecto a estudios sobre discapacidad y educación universitaria. Los pocos trabajos existentes se han desarrollado desde una perspectiva cuantitativa; que si bien presentan aspectos que permiten comprender la realidad educativa de estas personas, no tienen el alcance que se logra con las investigaciones cualitativas, que profundizan el análisis de los fenómenos sociales desde la subjetividad y las propias experiencias de los participantes, lo cual otorga una visión más contextualizada y fidedigna de la compleja realidad social en la que viven. La información generada desde los sujetos de la investigación permite generar políticas sociales más efectivas que se ajustan a sus propias necesidades y aspiraciones pues se enfatizan aspectos éticos.

Es preciso puntualizar que la presencia de personas con discapacidad está incrementándose en las universidades del país; sin embargo, existe la persistencia de desigualdades sociales y educativas. Según Tilly (2020) existe un *acaparamiento de oportunidades* de los sectores dominantes, varios estudios del Ecuador confirmaron que, dado el sistema de ingreso a la universidad, quienes acaparan las oportunidades cursan sus estudios en instituciones regulares urbanas privadas y pueden pagar por un curso privado para acceder a la universidad pública. En este contexto, se requiere continuar trabajando en investigaciones orientadas a implementar políticas de acción afirmativa para mitigar las desigualdades sociales que impiden que los sectores más vulnerables alcancen movilidad social y autonomía económica y personal.

Para ampliar el conocimiento de este tema, como futuras líneas de investigación se sugiere desarrollar trabajos desde el enfoque cualitativo para profundizar el tema de la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo superior y proponer investigaciones que den cuenta de todas las fases del proceso educativo universitario de estas personas, iniciando con la etapa de inscripción para acceder a la educación superior, un monitoreo para conocer quienes aceptan cupos y logran concluir exitosamente sus carreras y, finalmente, los profesionales con discapacidad que logran insertarse laboralmente. En el ámbito de las experiencias estudiantiles también resultaría interesante profundizar en diversos aspectos como: a) propuestas para la implementación de políticas de acción afirmativa para generar igualdad de condiciones o igualdad de oportunidades educativas justas a nivel universitario a partir de las voces de los estudiantes con discapacidad, b) experiencias de estudiantes universitarios con discapacidad y los factores que facilitan su desempeño académico, c) modelos de inclusión educativa para garantizar el éxito académico de estudiantes con discapacidad a partir de los relatos de autoridades universitarias y departamentos de bienestar estudiantil, d) desarrollar una actualización estadística a nivel nacional e institucional para complementarlos con estudios cualitativos sobre los estudiantes con discapacidad que ingresan a las universidades, a qué carreras, cuántos permanecen y egresan, y finalmente estudios que permitan realizar propuestas de políticas institucionales a nivel pedagógico a favor de las personas con discapacidad.

## Referencias

- Aguirre, M. (1973). *La segunda reforma universitaria*. Universidad Central del Ecuador.  
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/9258>
- Andrade, A., Monsalve, T., y Aristizábal, K. (2015). Alcance del Principio de No Discriminación de las Personas en Situación de Discapacidad en el Ámbito de la Educación Superior en Colombia. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 26(1), 99–122.  
<http://dx.doi.org/10.15359/rldh.26-1.5>
- Aquino, S., García, V., e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Sinéctica*, 39, 1–21.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a7.pdf>
- Avendaño Bravo, C., y Díaz Arias, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 27–44. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000300003>
- Ayala Mora, E. (2008). *Resumen de historia del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Banco Mundial (2013). *Políticas de discapacidad en Ecuador*. Quito, Ecuador.  
<http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/56294.pdf>
- Barreto, D. (2015). La autonomía universitaria en el Ecuador. *Revista Anales*, 1(373), 237–260.  
<https://doi.org/10.29166/anales.v1i373.1352>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educacion*, 349, 137–152.
- Bayón, M. C., y Saraví, G. A. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 59(68).  
<https://doi.org/10.29340/59.2050>
- Beltrán Ayala, P. (2021). *Educación superior ecuatoriana: Una mirada desde la Política Pública, previo a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Universidad Espíritu Santo.  
<https://uees.edu.ec/descargas/libros/2021/educacion-superior-ecuatoriana.pdf>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra
- Betancur, N. (2004). Gobiernos, Banco Mundial y universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina. *Revista en Ciencias Empresariales y Ambientales*, 2(2), 389-402
- Biel Portero, I. (2011). *Los derechos de las personas con discapacidad*. Editorial Tirant lo Blanch.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).  
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1996). *La Reproducción* (2da ed.). Editorial Laia S.A.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista: La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI.



- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO-Argentina.
- Breilh, J. (2012). Hacia una Universidad soberana, de excelencia y crítica, los principios y caminos de su responsabilidad social. *Textos y Con Textos-UCE*, 12(7), 39–49. [http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3503/1/Breilh%2C J-CON-143-Hacia una u.pdf](http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3503/1/Breilh%2C%20J-CON-143-Hacia%20una%20u.pdf)
- Brunner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (1994). *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111211104738/brunnerdoc.pdf>
- Brunner, J., y Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016*. CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- Camou, A., Prati, M., y Varela, S. (2018). Tras las huellas de la experiencia política estudiantil. En A. Camou, M. Prati y S. Varela (Comps.), *¿Ya votaste? Experiencias de participación política de jóvenes estudiantes de la UNLP* (pp. 35-102). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Cárdenas Reyes, M. (2008). Ecuador. En C. García Guadilla (Ed.), *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana* (pp. 263–302). IESAL-UNESCO.
- Cárdenas, M. C. (1998). La Universidad de Cuenca, Ecuador, una identidad regional. *Procesos. Revista Ecuatoriana De Historia*, 1(13), 43–56. <https://doi.org/10.29078/rp.v1i13.331>
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29–46.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo XXI*.
- Carli, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, 65(60), 41–50.
- Carvajal Osorio, M. (2015). Política de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo. *Sociedad y Economía*, 29, 175–201. <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n29/n29a09.pdf>
- Castillo Fernández, D., y Gómez Tagle, E. (2016). Sociología de la discapacidad. *Tla-Melaua, Revista de Ciencias Sociales.*, Nueva Época (40), 176–194. <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n40/1870-6916-tla-10-40-00176.pdf>
- Cavalcante, J., Andrade, D., Sandra, L., Sartoreto, E., Oliveira, D., Claudia, M., y Mosca Giroto, R. (2015). Formación De Profesores En La Perspectiva De La Educación Inclusiva En Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 20(64), 95–122.
- Celemín-Mora, J. C., y Flórez-Romero, R. (2018). Percepciones sobre factores que inciden en los resultados de las pruebas Saber 11 de la población sorda. Una mirada desde tres instituciones

- educativas de Bogotá D.C., Colombia. *Revista Facultad de Medicina*, 66(3), 349–356. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.61038>
- CEPAL (2015). *Desarrollo social inclusivo Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe*. [https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/desarrollo\\_social\\_inclusivo.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/desarrollo_social_inclusivo.pdf)
- Chan De Avila, J., García Peter, S., y Zapata Galindo, M. (2013). Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. *Isees\_ N°*, 13, 129–146.
- Charlot, B. (2008). *Las relaciones con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías Revista de Educación*, 3(4), 15–35.
- Chiroleu, A. (2008). Políticas y Sistemas de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina: El Caso Argentino. *Seminario Internacional de Admisión y Nivelación a La Universidad En América Latina Diagnóstico y Perspectivas. Aportes Para Pensar La Educación Superior Del Ecuador*, 49–70. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Seminario-Internacional-de-Admisión-y-Nivelación-a-la-Universidad-en-América-Latina.pdf>
- Chiroleu, A. (2011). La Educación Superior En América Latina : ¿Problemas Insolubles O Recetas Inadecuadas? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(3), 631-653
- Chiroleu, A. (2018). Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma de 1918. *Integración Y Conocimiento*, 7(1), 68–85. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v7.n1.20107>
- Cíntora Oseguera, K. L., Vargas Garduño, M. de L., y González Betanzos, F. (2019). Retos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante los estudiantes con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (53), 1–17. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-006)
- Cobeñas, P. (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Cobeñas, P. (2019). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(1), 65–81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Cobeñas, P. (2021). Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha, y M. Escobar (Eds.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con Discapacidad* (pp. 28-103). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- CONADIS (2013a). *Guía sobre discapacidades*. Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades.

Quito, Ecuador.

- CONADIS (2013b). *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017*.  
[https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/agenda\\_nacional\\_discapacidades.pdf](https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/agenda_nacional_discapacidades.pdf)
- CONADIS (2016). *Boletín Informativo CONADIS 2016. La década de las discapacidades*.  
<https://drive.google.com/file/d/0Bxl4LLO2QyyJS2g1VXdoQ0hiaVk/view?resourcekey=0-LtslFqoKI36zcv-YFTx4pw>
- CONADIS (2017). *Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021*.  
<https://drive.google.com/file/d/1qjqDxjHUXa4G5jxAGdDqEqBx07bOBlaA/view>
- CONADIS (2019). *Boletín Informativo CONADIS 2019*.  
<https://drive.google.com/file/d/1PmXE2JeM5UPbJmO4ZWHTMb8TVJIqyzal/view>
- CONADIS (2021a). *Guía de buenas prácticas en el ámbito de la discapacidad para la educación superior*.  
<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 (2021b). *Estadísticas de Discapacidad*.  
<https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- CONADIS (2022). *Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2021-2025*.  
<https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/promotion/banner-4/>
- CONADIS (2023). *Boletín Informativo CONADIS 2023*.  
<https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/boletines/>
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2018). *Declaración Final de la III Conferencia regional de Educación Superior en América latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2013). *Ecuador: el modelo de evaluación del mandato 14*. [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/PUBLICACIONES/docdownloader.com-pdf-ecuador-el-modelo-de-evaluacion-dd\\_98d214773aca5847fbf8a3802391a2ff.pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/PUBLICACIONES/docdownloader.com-pdf-ecuador-el-modelo-de-evaluacion-dd_98d214773aca5847fbf8a3802391a2ff.pdf)
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. (2009). *Mandato Constituyente No. 14. Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*.  
[https://cei.epn.edu.ec/Documents/CONEA/INFORME\\_FINAL\\_UNIVERSIDADES\\_M14.pdf](https://cei.epn.edu.ec/Documents/CONEA/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M14.pdf)
- Constitución de la República de Ecuador [Const]. 20 de octubre de 2008 (Ecuador)  
[https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de

- estudiantes con discapacidad. *Revista Española De Discapacidad*, 5, 7–9.  
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>
- Daude, C. (2012). Educación, clases medias y movilidad social en América Latina. *Pensamiento iberoamericano*, (10), 29-48
- Del Valle, D. (2018). La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región. En D. Del Valle y C. Suasnábar (Coord.), *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008* (pp.37-56). Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, UNA
- Dubet, F. (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*,
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense CIS
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Editorial Gedisa
- Dubet, F. (2014). Los postulados normativos de la investigación en educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, 229–249.
- Dussel, I. (2002). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Historia de La Educación Anuario*, 3(4), 11–36.  
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20160715030953/AnuarioN4.pdf>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y Exclusión en la Escuela Moderna Argentina: Una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305–335.  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). 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*, 12, 24–46
- Educación Ecuador (2019). “194 800 NO obtendrán un cupo en ninguna Universidad - sin cupo asignado Ser Bachiller Primer Periodo 2019”.  
<https://educacionecuadorministerio.blogspot.com/2019/03/cuantos-cupos-hay-en-las-universidades-de-ecuador.html>
- Espinosa, C. X., Gómez, V. G., y Cañedo, C. M. (2012). ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*, 37(3), 255–275.
- Espinosa, A. (2008). Caso Ecuador. En SENPLADES, *Seminario Internacional de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina: Diagnóstico y perspectivas* (pp.170-185). Quito: SENPLADES
- Espinosa, Ó., González-Fiegehen, L.-E., y Granda, M.-L. (2019). Avances y desafíos que enfrentan los procesos reformistas en la educación superior de Chile y Ecuador: la perspectiva sobre el acceso y el financiamiento. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 10(27), 25–50.  
<https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.27.339>

- Fabara, E. (2018). Resultados de las pruebas de bachillerato en Ecuador. *Revista Perspectivas*, 3(2), 6–16. <https://doi.org/10.22463/25909215.1582>
- Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171–197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fernández Batanero, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de La Educación Superior*, 2(162), 9–24.
- Ferreira, M. (2007). Prácticas sociales, identidad y estratificación: tres vértices de un hecho social, la discapacidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1(2), 1–14.
- Ferreira, M. A. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, 141-174.
- García, J. (2019). Las expresiones de los estudiantes de instituciones de nivel superior en torno a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e10.1949>
- García, M. E., Orellana, S., y Freire, G. (2021). Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: *Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial*, 322.
- González, C. y Castañeda, L. (2018). Historia De La Universidad Pública Latinoamericana: Una Visión General. *European Scientific Journal, ESJ*, 14(4), 104. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n4p104>
- Guzmán Gómez, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 6(12), 131-164
- Guzmán Gómez, C. (2016). *Los aportes de la sociología de la experiencia al campo de la educación*. Lección Inaugural del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital, Colombia. <https://www.youtube.com/watch?v=tEjrJSHYXfA>
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 46(182), 71–87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la Escuela y los Estudios. Abordajes desde las perspectivas de estudiantes y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Haro-Jácome, O., Simbaña-Cabrera, H., y Aguilar-Paoquiza, J. (2020). Inclusión y territorialidad en la nivelación general para el examen Ser Bachiller en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(2), 17–34.
- Herdoíza, M. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Quito: Senescyt/Unesco. [https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Construyendo-igualdad-en-la-educacion-superior\\_nov\\_2018.pdf](https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Construyendo-igualdad-en-la-educacion-superior_nov_2018.pdf)
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas*

- cuantitativa, cualitativa y mixta Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- INEVAL (2018). *Informe Nacional de Resultados Ser Bachiller Año lectivo 2018-2019*. [www.evaluacion.gob.ec](http://www.evaluacion.gob.ec)
- INEVAL (2019). *Informe Nacional de Resultados Ser Bachiller Año lectivo 2018-2019*. <https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sbciclo19/distrito/05D01.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC] (2010). *El Censo informa: Educación*. [http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo\\_educacion\\_censo\\_poblacion\\_vivienda.pdf](http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf)
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC] (2011). *Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico NSE 2011*. Quito. [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas\\_Sociales/Encuesta\\_Estratificacion\\_Nivel\\_Socioeconomico/111220\\_NSE\\_Presentacion.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Encuesta_Estratificacion_Nivel_Socioeconomico/111220_NSE_Presentacion.pdf)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Instructivo de Aplicación para el Examen Nacional de Evaluación Educativa Ser Bachiller*. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/01/Instructivo-de-Aplicación-Ser-Bachiller.pdf>
- Jiménez, E. (2007). La Historia de la Universidad en América Latina. *Revista de Educación Superior*, 36(141), 169–178. [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista141\\_S6A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista141_S6A1ES.pdf)
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En C. Kaplan y S. Llomovatte (Eds.), *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto*. (pp. 76–97). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Katz, S., Carvajal, M., García, G., Aleida, F., Médez, M., Rucci, A., y Solís, R. (2019). Red interuniversitaria latinoamericana y del caribe sobre discapacidad y derechos humanos. Perspectivas y proyecciones. *Educación Superior y Sociedad*, 28, 105-125. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/86>
- Kornblit, A. L. (Coord.) (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Krotsch, P. (2001). *Educación y Reformas Comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P. (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina. ¿han muerto los movimientos estudiantiles? *Espacios en Blanco*, 12, 19-49. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14926/pr.14926.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14926/pr.14926.pdf)
- Lay Arellano, I. T. (2006). Dossier: La Discapacidad desde las Ciencias Sociales. En *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588662103002>
- Lemaitre, M. J. (2017). Presentación. *Revista de Educación Superior y Sociedad: nueva época*. 22, 11-20 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261633>

- Lértora, C. (2002). Lineamientos para una historia de la universidad latinoamericana. *CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 18–19, 39–49. [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/235/lertoraCuyo18-19.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/235/lertoraCuyo18-19.pdf)
- Levy, D. (1991). Evaluación de las universidades privadas de América Latina: Perspectiva comparativa de la República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 16(1), 1-34.
- Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (1982). <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/Ley-de-Universidades-19821.pdf>
- Ley Orgánica de Discapacidades (2012). Registro Oficial N°796, Quito, 25 de septiembre del 2012, [https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/05/LEY\\_ORGANICA\\_DE\\_DISCAPACIDADES.pdf](https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/05/LEY_ORGANICA_DE_DISCAPACIDADES.pdf)
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011). Registro Oficial No. 417. Quito, 31 de marzo de 2011. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley\\_Organica\\_de\\_Educacion\\_Intercultural\\_LOE](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOE)
- Ley Orgánica de Educación Superior (2000) Registro Oficial de la República del Ecuador, Quito, 15 de mayo de 2000. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/LOES-2000.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Superior (2010) Registro Oficial de la República del Ecuador, Quito, 12 de octubre de 2010. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad (2014). Registro Oficial Suplemento 283, Quito, 7 de julio de 2014. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/ley-organica-consejos-nacionales-para-igualdad.pdf>
- Long, G. (2013). “Suspendida por falta de calidad”. El cierre de 14 universidades en Ecuador. En CEAACES, *Suspendidas por falta de calidad: El cierre de catorce universidades en Ecuador* (pp. 31-56). Quito, Ecuador: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Luna Tamayo, M. (2017a). Políticas de exclusión de la Revolución ciudadana en el acceso a la universidad. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 221-250). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Luna Tamayo, M. (2017b). Impactos del ENES: una mirada desde los estudiantes. *Conferencia Nacional “ Educación Superior En El Ecuador: Investigaciones Para Una Nueva Agenda de Cambios Necesarios”*, 28. <http://hdl.handle.net/10644/5360>
- Mariátegui, J. C. (1980). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Biblioteca Amauta.
- Márquez Ramírez, G. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 135–158. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2015.17.166>

- Martínez Mobilla, M. del C. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil. *Revista Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 8, 43–54.
- Martuccelli, D. y Seoane, V. (2013). Sociología del individuo: socialización, subjetivación e individuación. Entrevista a Danilo Martuccelli. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7(7), 1-12. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6578/pr.6578.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6578/pr.6578.pdf)
- Maxwell, J. A. (2006). Literature Reviews of, and for, Educational Research: A Commentary on Boote and Beile's "Scholars Before Researchers". *Educational Researcher*, 35(9), 28–31. <https://doi.org/10.3102/0013189X0350090>
- Mazera, M. S., Padilha, M. I. C. de S., Tholl, A. D., Schoeller, S. D., & Martins, M. M. F. P. da S. (2019). Life story of university students and the adjustment of living with motor deficiency. *Revista gaucha de enfermagem*, 40, e20180134. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2019.20180134>
- Ministerio de Educación (2021). *Estadística educativa, Volumen 2*. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ecuador\\_estadistica\\_educativa\\_vol2.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ecuador_estadistica_educativa_vol2.pdf)
- Ministerio de Educación. (2011). *Módulo I. Educación Inclusiva y Especial*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo\\_Trabajo\\_EI.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf)
- Ministerio de Educación. (2012). *Ecuador: Indicadores educativos 2011-2012*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Indicadores\\_Educativos\\_10-2013\\_DNAIE.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Indicadores_Educativos_10-2013_DNAIE.pdf)
- Molina Béjar, R., (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, (70), 95-115.
- Monroy, E., y Mayorga, J. (2020). Narrativas sobre inclusión-exclusión en estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco (Chile). *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 51(2), 73. <https://doi.org/10.14201/scero20205127398>
- Morán Peña, F. E. (2018). *La Modalidad de Educación Semipresencial en el Sistema Nacional de Educación Ecuatoriano*. [Tesis doctoral] Universitat de Barcelona. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/134322/1/FEMP\\_TESIS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/134322/1/FEMP_TESIS.pdf)
- Moreno Yáñez, K. (2013). Efectos de la meritocracia en el acceso a la educación universitaria ecuatoriana. *Ecuador Debate*, 90, 103-126. <https://universidadsociedadec.files.wordpress.com/2014/07/meritocracia-en-acceso-a-universidad.pdf>
- Moreno Yáñez, K. (2015). *Meritocracia en las políticas de acceso a educación superior desde el libre ingreso (1969) hasta el Sistema Nacional de Nivelación y admisiones (2010)*. [Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos]. Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador.
- Moreno Yáñez, K. y Cabrera Narváez, S. (2017). Las promesas pendientes de la meritocracia. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas*



- universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 251-266). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar
- Moriña, A., y Carballo, R. (2020). University and inclusive education: Recommendations from the voice of spanish students with disabilities. *Educacao e Sociedade*, 41, 1–16. <https://doi.org/10.1590/es.214662>
- Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una
- Muñoz, V. (2007). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*. Asamblea General de Naciones Unidas. <https://cges-infnd.mendoza.edu.ar/sitio/upload/07VernorMunozONU.pdf>
- Naciones Unidas (s.f). *Discapacidad y educación superior: Inclusión en un mundo académico cada vez más inclinado a la tecnología*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/discapacidad-y-educaci%C3%B3n-superior-inclusi%C3%B3n-en-un-mundo-acad%C3%A9mico-cada-vez-m%C3%A1s>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Naciones Unidas/CEPAL (2016). La matriz de la desigualdad social en América Latina. Santiago: Naciones Unidas. [https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz\\_de\\_la\\_desigualdad.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf)
- Núñez González, J. (2014). La construcción de la identidad social de las personas con discapacidad. *Intersticios*, 8(2), 77–79. <https://intersticios.es/article/view/20722/13742>
- Núñez, P., y Pinkasz, D. (2020). *I Informe Regional del Sistema FLACSO Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional*. San José de Costa Rica: FLACSO. [https://www.flacso.org/sites/default/files/2022-03/1\\_informe\\_regional.pdf](https://www.flacso.org/sites/default/files/2022-03/1_informe_regional.pdf)
- Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 97–114. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200097>
- OEA (1999). *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Coord.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34–58). Morata.
- Ordoñez, K., Andrade, R., y Mier, C. (2020). La cobertura informativa de la violencia en Ecuador. Análisis de las noticias de crónica roja de la televisión ecuatoriana. *Revista Enfoques de La Comunicación*, 4, 137-163.
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*.

<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

- Organización Internacional del Trabajo. (2015). *Estrategia y plan de acción para la inclusión de la discapacidad 2014-2017*. 1, 23. [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---ifp\\_skills/documents/genericdocument/wcms\\_370773.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_370773.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud*. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. <https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/DESTACADOS/ResumenInformeMundial.pdf>
- Ortega Camarero, M. T. (2018). Discapacidad y sociología: una realidad en construcción. Modelos sociales que explican la discapacidad. *Inguruak*, 65, 44–61.
- Pablos, A. (2023). *Las Voces Silenciadas-Una historia y guía de inclusión para principiantes*. Editorial Círculo Rojo.
- Pacheco, L. (2011). Evaluación histórica de la universidad en el Ecuador: 1603-2010. *Simposio permanente sobre la universidad No. 3. Historia de la Universidad en el Ecuador*. Universidad Católica del Ecuador.
- Padilla-Muñoz, A., Rodríguez, V., Castro, S. y Gómez-Restrepo, C. (2012). Frecuencia de discapacidad en estudiantes que presentan la prueba estandarizada de acceso a la educación superior (Saber 11) en Colombia y caracterización de su rendimiento. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(4), 275–284.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca. <https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Pareja, F., y Chamorro, C. (1986). *La educación superior en Ecuador*. CRESALC-UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000726/072628so.pdf>
- Pedroza Flores, R. y Villalobos Monroy, G. (2009). Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. *Revista de la educación superior*, 38(152), 33-48
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (53), 1–22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Ponce, J. y Carrasco, F. (2016). Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, un enfoque descriptivo. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública Mundos Plurales*, 3(2), 9-22.

- Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research*. Teachers College Press. New York
- Post, D. (2011). Las reformas constitucionales en el Ecuador y las oportunidades para el acceso a la educación superior desde 1950. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(20), 1–26.
- Quezada García, M., Huete, A., y Caballero, I. (2016). *Estudio sobre promoción de la Autonomía Personal en Discapacidad en Extremadura*. 29–123. [www.observatoriodeladiscapacidad.info](http://www.observatoriodeladiscapacidad.info)
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50, 173–195. <https://doi.org/10.35362/rie500668>
- Ramírez Gallegos, R. (Coord.) (2016). *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. Quito: SENESCYT-IESALC <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/UNIVERSIDAD-URGENTE-PARA-UNA-SOCIEDAD-EMANCIPADA.pdf>
- Ramírez Gallegos, R., y Minteguiaga, A. (2010). Transformaciones en la educación superior ecuatoriana: Antecedentes y perspectivas futuras como consecuencia de la nueva constitución política. *Educación Superior y Sociedad*, 2, 129–154. <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/371>
- Ramírez, K. (4 de noviembre de 2022). La PUCE Cumple 76 Años Dejando Huella En La Historia. *Conexión PUCE*. <https://conexion.puce.edu.ec/la-puce-cumple-76-anos-dejando-huella-en-la-historia/>
- Ramírez, R. (2012) (Coord.). *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad* (2a Ed). Quito: SENESCYT. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Transformar-la-universidad-para-transformar-la-sociedad.pdf>
- Rapanelli, A. (2020). *Discapacidad y distribución de bienes simbólicos. Un análisis de experiencias de accesibilidad en universidades del conurbano bonaerense*. 2, 1–27. <https://doi.org/https://doi.org/10.24215/16696581e480>
- Rentería, D. (2012). *Posibilidades de autorrealización: Significados de la educación superior y proyecto de vida en estudiantes universitarios de Tijuana* [Tesis de Maestría]. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7–25.
- Rinesi, E. F. (2020). La Universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En H. Andrade y M. Monzón (Ed.), *UNM 10 años: la universidad como derecho humano y de los pueblos* (pp.31-40). Moreno: UNM Editora. <http://www.unmeditora.unm.edu.ar/files/UNM-10-ANOS-web-digital.pdf>
- Rivas Flores, I., Prados Megías, E., Leite Méndez, A. E., Cortés González, P., Márquez García, J., Calvo León, P., Martagón Vázquez, V., y Acuña, M. (2021). *Ética, responsabilidad y trabajo colectivo*

- en la investigación narrativa. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 139–151. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.139-151>
- Rivas Flores, J y Herrera Pastor, D. (2009) (Coord.). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Ediciones Octaedro.
- Rivera Vásquez, J. (2019). La gratuidad de la educación superior y sus efectos sobre el acceso: Caso Ecuador. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(29), 1–15.
- Rodríguez Cruz, Á. (2012). La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica: modelo institucional y pedagógico de las universidades hispanoamericanas. *REDEX. Revista de Educación de Extremadura*, 4, 27–47.
- Rodríguez, G., y Valenzuela, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (53), 1–16. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-002)
- Ruiz, M., y Fachinetti, V. (2018). Los estudiantes, los sentidos de la formación universitaria. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de La Educación Superior*, 5(1), 60–69.
- Rubio Aguilar, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 199–216. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782017000200013>
- Saforcada, F., Atairo, D., Trotta, L. y Rodríguez Golisano, A. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. IEC-CONADU.
- Salinas, M., Lissi, M.-R., Medrano, D., Zuzulich, M.-S., y Hojas, A.-M. (2013). La inclusión en la educación superior desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77–98.
- Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación. [SENECYT] (2021). *Sistema Ecuatoriano de Acceso a la Educación Superior*. [https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2022/02/PROYECTO\\_SEAES.pdf](https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2022/02/PROYECTO_SEAES.pdf)
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENECYT]. (2023). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. <https://www.registrouicoedusup.gob.ec/media/2023/07/SENECYT-SENECYT-2023-0003-AC.pdf>
- Secretaría Técnica Plan Toda Vida. (2018). *Intervención Emblemática Misión Las Manuelas*. [https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/11024.pdf](https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11024.pdf)
- SENECYT (2014). “Política de Cuotas brinda igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior”. *Boletín de Prensa No. 277*. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/politica-de-cuotas-brinda-igualdad-de-oportunidades-en-el-acceso-a-la-educacion-superior/>
- SENECYT (2015). *Acuerdo-SENECYT 2015 - 194-2015-Politica-de-cuotas*.

- SENESCYT (2015). *Informe rendición de cuentas año fiscal 2015*.  
<https://educacioncienciabuenvivir.files.wordpress.com/2016/09/senescyt-informe-de-rendicic3b3n-de-cuentas-2015.pdf>
- SENESCYT (2015). *Reporte de resultados del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión Proceso ENES marzo y septiembre 2015*.
- SENESCYT (2016). *Reporte de Resultados Procesos SNNA 2016*.
- SENESCYT (2019). “Senescyt plantea una educación superior en igualdad de oportunidades”. *Boletín de Prensa No. 083*. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/senescyt-aborda-politicas-de-inclusion-en-la-educacion-superior-en-taller-del-conadis/>
- SENESCYT (2021). *Sistema Ecuatoriano de Acceso a la Educación Superior*. Octubre 2021.  
[https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2023/02/PROYECTO\\_SEAES.pdf](https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2023/02/PROYECTO_SEAES.pdf)
- SENESCYT (2023). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*.  
<https://www.registrounicoedusup.gob.ec/media/2023/07/SENESCYT-SENESCYT-2023-0003-AC.pdf>
- SENESCYT-SNNA. (2012). *Reporte de resultados procesos SNNA 2012*.
- SENPLADES (2013). *Atlas de las desigualdades*. [http://documentos.senplades.gob.ec/Atlas de las Desigualdades.pdf](http://documentos.senplades.gob.ec/Atlas%20de%20las%20Desigualdades.pdf)
- SENPLADES (2017a). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida*.  
[http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL\\_0K.compressed1.pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf)
- SENPLADES (2017b). *Informe a la Nación 2007-2017*. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/04/Informe-a-la-Nacion.pdf>
- SENPLADES (2021). *Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025*.  
<https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/2021/09/Plan-de-Creación-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado.pdf>
- Sifuentes, V. (2013). *Las representaciones sociales de la educación superior de los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM*. [Tesis de Maestría] Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (2017). *Reglamento*. Pub. L. No. 934.  
[https://www.unach.edu.ec/images/galeriajulio/base\\_legal\\_procuradur%C3%ADa/reglamentodelsistemanacionaldenivelacionyadmisión.pdf](https://www.unach.edu.ec/images/galeriajulio/base_legal_procuradur%C3%ADa/reglamentodelsistemanacionaldenivelacionyadmisión.pdf)
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad: Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional*, (8), 37–53.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc.
- Stang, M. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la*

- desigualdad real*. Santiago de Chile: CEPAL.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7135/S1100074\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7135/S1100074_es.pdf)
- Strah, M. (2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, OEI- Organización de Estados Iberoamericanos.  
<https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/documentos/OEISistemasNacionalesAseguramientoIberoamerica.pdf>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Subirats, J., Gomà Carmona, R., y Brugué Torruella, (2005). Análisis de los factores de exclusión social. *Documentos de Trabajo, 5*. Fundación BBVA.
- Tenorio Eitel, S. y Ramírez Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores, 19*(1), 9-28.  
<https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.1>
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- Therborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. Madrid: Alianza S.A
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.
- Tiramonti, G. (2005). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Pro-Posições, 16*(3), 53-74.
- Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social, 5*(1), 177-194.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Torres, C. A. (2017). La reforma de Córdoba fue mucho más que una reforma universitaria fue un acto político-pedagógico que impactó la vida política Latinoamericana. *Integración y Conocimiento, 2*(7).  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/viewFile/18690/19101>
- Torres, R. M. (2015). Puntajes perfectos (ENES, Ecuador). *Otra Educación*, <https://otra-educacion.blogspot.com/search?updated-max=2015-06-11T02:05:00-06:00&max-results=30>
- Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. *International Review of Education, 18*, 61-82. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
- Tünnermann, C. (2001). *Universidad y Sociedad*. Hispamer.  
<https://www.enriquebolanos.org/media/archivo/2991-2.pdf>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa)
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia*. Conferencia Internacional de educación.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa)

UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

UNESCO y IESALC. (2005). *La educación superior privada en el Ecuador.* Universidad Internacional Del Ecuador, Quito.

Vain, P., y Schewe, L. (2013). ¿Universidades inclusivas? Del modelo dominante en la enseñanza universitaria a la inclusión como posibilidad, discursos y prácticas. *Pensamiento Universitario*, 20, 44–55.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006) (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Vásquez, K. (2017). La selección del ENES como determinante en la falla de la política de acceso a la educación superior en Ecuador. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 99-126) Quito: Universidad Andina Simón Bolívar

Vassiliades, A. (2017). Contribuciones para problematizar el “fracaso escolar” en los enfoques esencialistas sobre las desigualdades educativas. En R. Cervini (Comp.), *El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias* (pp.70-80). Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/724>

Velandia, S., Castillo, M., y Ramírez, M. (2018). Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión. *Lecturas de Economía*, (89), 69–101. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n89a03>

Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas.* Editorial Síntesis.

Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2012). *Misión Solidaria Manuela Espejo. Memorias. 1er Estudio Biopsicosocial Clínico Genético de las Personas con Discapacidad en Ecuador 2009 – 2010.*

Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: La percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 349–369. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>

Viera Córdova, P. (2017a). El ingreso a la educación superior pública ecuatoriana: (Des) igualdades sociales y emociones. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 309-330). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Viera Córdova, P. (2017b). *Los que triunfan y los que fracasan. (Des)igualdades sociales, logros educativos y emociones: el ingreso a la universidad pública en el Ecuador de las oportunidades*

- [Tesis de maestría] FLACSO-Ecuador.  
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/12444/14/TFLACSO-2017PVVC.pdf>
- Villafañe, P., Corrales, A., y Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 1130–2496.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.46509](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.46509)
- Villanueva, E. (2019). *La conquista de un derecho. Reflexiones latinoamericanas a 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina*. CLACSO.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191122115654/Gratuidad-universitaria.pdf>
- Yáñez, E. (2022). *Disponibilidad de información sobre estudiantes con discapacidad en países de América Latina: sistematización de resultados de encuesta a nueve países de la región. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. UNESCO
- Yarzabal, L. (2001). Impactos del neoliberalismo sobre la educación superior en América Latina. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 6(1), 9-15
- Zambrano-Ramírez, J. (2016). Una mirada crítica al examen nacional para la educación superior en Ecuador. *EduSol*, 16(56), 1–14.



## Anexos

### Anexo 1.

**Tabla 16.** *Instituciones de educación superior hasta la década de los setenta.*

No.	INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	TIPO	FECHA DE CREACIÓN
1.	Universidad Central del Ecuador	Pública	18/03/1826
2.	Universidad de Cuenca	Pública	15/10/1867
3.	Universidad de Guayaquil	Pública	15/10/1867
4.	Escuela Politécnica Nacional	Pública	30/08/1869
5.	Universidad Nacional de Loja	Pública	09/10/1943
6.	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Particular	04/11/1946
7.	Universidad Técnica de Manabí	Pública	29/10/1962
8.	Universidad Católica Santiago de Guayaquil	Particular	17/06/1962
9.	Universidad Laica “Vicente Rocafuerte” de Guayaquil	Pública	10/11/1966
10.	Escuela Superior Politécnica del Litoral	Pública	29/10/1968
11.	Universidad Técnica de Ambato	Pública	18/04/1969
12.	Universidad Técnica de Machala	Pública	18/04/1969
13.	Universidad Católica de Cuenca	Particular	07/10/1970
14.	Universidad Técnica “Luis Vargas Torres” de Esmeraldas	Pública	21/06/1970
15.	Universidad Técnica Particular de Loja	Particular	03/06/1971
16.	Universidad Técnica de Babahoyo	Pública	08/10/1971

17.	Instituto de Altos Estudios Nacionales	Pública	20/06/1972
18.	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	Pública	03/06/1971
19.	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO	Pública	12/12/1974
20.	Escuela Politécnica del Ejército	Pública	20/12/1977

Elaborado en base a: Pacheco, 2013.

## Anexo 2

**Tabla 17.** Clasificación de las IES a nivel de pregrado según evaluación CONEA 2009.

No.	UNIVERSIDAD	FECHA DE CREACIÓN	FINANCIAMIENTO	CATEGORÍA
1	Universidad Central del Ecuador	18/03/1826	Pública	A
2	Universidad de Cuenca	15/10/1867	Pública	A
3	Universidad de Guayaquil	15/10/1867	Pública	
4	Escuela Politécnica Nacional	30/08/1869	Pública	A
5	Universidad Nacional de Loja	09/10/1943	Pública	B
6	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	04/11/1946	Autofinanciada	A
7	Universidad Técnica de Manabí	29/10/1962	Pública	D
8	Universidad Católica Santiago de Guayaquil	17/06/1962	Autofinanciada	C
9	Universidad Laica “Vicente Rocafuerte” de Guayaquil	10/11/1966	Pública	D
10	Escuela Superior Politécnica del Litoral	29/10/1968	Pública	A
11	Universidad Técnica de Ambato	18/04/1969	Pública	A
12	Universidad Técnica de Machala	18/04/1969	Pública	C
13	Universidad Católica de Cuenca	07/10/1970	Autofinanciada	C
14	Universidad Técnica “Luis Vargas Torres” de Esmeraldas	21/06/1970	Pública	C
15	Universidad Técnica Particular de Loja	03/06/1971	Autofinanciada	A
16	Universidad Técnica de Babahoyo	08/10/1971	Pública	D
17	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	03/06/1971	Pública	A
18	Escuela Politécnica del Ejército	20/12/1977	Pública	A
19	Universidad Técnica Estatal de Quevedo	01/02/1984	Público	C
20	Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí	13/11/1985	Público	C
21	Universidad Tecnológica Equinoccial	18/02/1986	Cofinanciado	C
22	Universidad Técnica del Norte	18/06/1986	Público	B
23	Universidad Estatal de Bolívar	04/07/1989	Público	B
24	Universidad del Azuay	23/08/1990	Cofinanciado	A
25	Universidad Agraria del Ecuador	16/07/1992	Público	B
26	Universidad Particular Internacional SEK	30/06/1993	Autofinanciado	D
27	Universidad Particular de Especialidades “Espíritu Santo”	18/11/1993	Autofinanciado	B
28	Universidad Politécnica Salesiana	05/08/1994	Cofinanciado	B
29	Universidad Técnica de Cotopaxi	24/01/1995	Público	C
30	Universidad Nacional de Chimborazo	31/08/1995	Público	B
31	Universidad San Francisco de Quito	25/10/1995	Autofinanciado	A

32	Escuela Politécnica Javeriana del Ecuador	29/11/1995	Autofinanciado	E
33	Universidad de Las Américas	29/11/1995	Autofinanciado	B
34	Universidad Internacional del Ecuador	30/08/1996	Autofinanciado	C
35	Universidad Regional Autónoma de Los Andes	20/02/1997	Autofinanciado	D
36	Universidad Tecnológica América	20/08/1997	Autofinanciado	E
37	Escuela Superior Politécnica Ecológica Amazónica	30/09/1997	Cofinanciado	E
38	Universidad del Pacífico Escuela de Negocios	18/12/1997	Autofinanciado	E
39	Universidad Estatal Península de Santa Elena	22/07/1998	Público	E
40	Universidad Técnica Particular de Ciencias Ambientales “José Peralta”	31/07/1998	Autofinanciado	E
41	Universidad Tecnológica Indoamérica	31/07/1998	Autofinanciado	E
42	Escuela Superior Politécnica Ecológica Profesor “Servio Tulio Montero”	14/08/1998	Autofinanciado	E
43	Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí	30/04/1999	Público	C
44	Universidad Casa Grande	15/06/1999	Autofinanciado	D
45	Universidad Jefferson	15/06/1999	Autofinanciado	
46	Universidad Tecnológica San Antonio de Machala	15/06/1999	Autofinanciado	E
47	Universidad Autónoma de Quito	07/07/1999	Autofinanciado	E
48	Universidad Tecnológica Israel	16/11/1999	Autofinanciado	E
49	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil	31/01/2000	Autofinanciado	E
50	Universidad Cristiana Latinoamericana	31/03/2000	Autofinanciado	E
51	Universidad de Especialidades Turísticas	31/03/2000	Autofinanciado	E
52	Universidad Metropolitana	02/05/2000	Autofinanciado	E
53	Universidad Particular “San Gregorio” de Portoviejo	21/12/2000	Autofinanciado	E
54	Universidad “Alfredo Pérez Guerrero”	15/01/2001	Autofinanciado	E
55	Universidad Estatal de Milagro	07/02/2001	Público	C
56	Universidad Estatal del Sur de Manabí	07/02/2001	Público	C
57	Universidad Estatal Amazónica	18/10/2002	Público	D
58	Universidad de Otavalo	24/12/2002	Autofinanciado	E
59	Universitas Equatorialis	24/12/2002	Autofinanciado	E
60	Universidad de los Hemisferios	20/05/2004	Autofinanciado	D
61	Universidad Panamericana de Cuenca	20/05/2004	Autofinanciado	E
62	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas	05/08/2004	Autofinanciado	E
63	Universidad Og Mandino	17/11/2005	Autofinanciado	E
64	Universidad Iberoamericana del Ecuador	30/12/2005	Autofinanciado	E
65	Universidad Naval Comandante “Rafael Morán Valverde”	06/01/2006	Autofinanciado	C
66	Universidad Politécnica Estatal del Carchi	05/04/2006	Público	E
67	Universidad Interamericana del Ecuador	10/05/2006	Autofinanciado	E
68	Universidad Tecnológica ECOTEC	18/12/2006	Autofinanciado	D

Elaborado en base a: Pacheco, (2011) y CONEA, (2009)

### Anexo 3

**Tabla 18.** *Evaluación universidades de posgrado*

No.	UNIVERSIDADES DE POSGRADO	FECHA DE CREACIÓN	FINANCIAMIENTO	CATEGORÍA
1	Instituto de Altos Estudios Nacionales	20/06/1972	Pública	A
2	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO	12/12/1974	Pública	A
3	Universidad Andina Simón Bolívar	27/01/1992	Pública	A

Elaborado en base a: Pacheco, (2011) y CONEA, (2009)

**Tabla 19.** *Número de universidades según el financiamiento.*

<b>Número de universidades según el financiamiento.</b>	
Universidades públicas nacionales.	31
Universidades públicas nacionales bajo convenios internacionales.	2
Universidades internacionales bajo convenios interuniversitarios.	1
Universidades particulares con asignaciones del Estado.	8
Universidades particulares.	18
Universidades suspendidas	1
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>

Nota. Fuente: Portal web CES: [http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com\\_sobipro&sid=231&Itemid=322](http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_sobipro&sid=231&Itemid=322)

**Anexo 4.**

**Tabla 20.** Trayectorias educativas previas de los estudiantes

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	IVAN	MARÍA	JENNY	ALEXANDRA	ALEX	LUCAS
	Tipo institución primaria	Institución educativa especial Para no Videntes	Institución educativa regular de su ciudad y luego finalizó la primaria en una institución educativa regular rural	Institución educativa especial para no videntes en su ciudad los 2 primeros años y luego finalizó en una institución educativa especial de otra ciudad	Institución educativa especial para no videntes y asiste de manera paralela a una institución educativa regular de la zona rural donde vive	Institución educativa especial para no videntes	Institución educativa especial para no videntes
TRAYECTORIA EDUCATIVA PREVIA DEL ESTUDIANTE	Tipo institución de bachillerato	Regular semi presencial pública hasta graduarse	Regular particular hasta octavo año de educación básica. Luego en una institución regular presencial pública que se cerró y fue reubicada en otra institución pública	Regular presencial pública los tres primeros años y luego en una institución regular semi presencial pública hasta graduarse	Regular semi presencial pública hasta graduarse	Regular particular hasta segundo año. Finalizó en bachillerato en una institución regular semi presencial pública	Regular particular el primer año. Finalizó en bachillerato en una institución regular semi presencial pública

*Nota:* Elaborado en base a los datos de los relatos de los estudiantes

**Tabla 21.** Proceso de acceso a la educación superior

<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUB CATEGORIAS</b>	<b>IVAN</b>	<b>MARÍA</b>	<b>JENNY</b>	<b>ALEXANDRA</b>	<b>ALEX</b>	<b>LUCAS</b>
<b>PROCESO DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	Número de veces que se presenta al examen de acceso	2	1	2	1	2	1
	Puntaje que obtiene	709 740	850	880 988	848	728 820	800
	Curso de preparación para rendir el examen	No	Si	Si	No	No	No
	Carrera a la que aplica	Derecho	Medicina	Educación Básica	Comunicación social	Educación Básica	Comunicación social
		No	No	Si la segunda vez	Si	Logra cupo para institución pública	<b>Si</b>
	Tipo de institución donde se matricula	Particular	Particular	Pública	Pública	Pública	Pública
	Culmina los estudios universitarios	En proceso de graduación	Si	No (se retira por falta de recursos económicos)	No (se retira por falta de recursos económicos)	Si	Si

*Nota:* Elaborado en base a los datos de los relatos de los estudiantes



**Tabla 22.** Contexto socio-económico familiar

<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUB CATEGORIAS</b>	<b>IVAN</b>	<b>MARÍA</b>	<b>JENNY</b>	<b>ALEXANDRA</b>	<b>ALEX</b>	<b>LUCAS</b>
<b>CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO FAMILIAR</b>	<b>Nivel económico de la familia</b>	Bajo	Medio	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
	<b>Ocupación de los padres</b>	Padres albañiles, hermanos	Enfermera y experto en tecnología	Ama de casa y albañil	Agricultores	Ama de casa y chofer	Ama de casa y chofer
	<b>Núcleo familiar</b>	Familia estructurada con 7 hijos	Padres divorciados con 2 hijos	Familia estructurada con 5 hijos	Padres divorciados con 2 hijos	Familia estructurada con 6 hijos	Familia estructurada con 6 hijos

*Nota:* Elaborado en base a los datos de los relatos de los estudiantes

**Tabla 23.** Formación educativa de la familia directa y extendida

CATEGORÍA	SUB CATEGORIAS	IVAN	MARÍA	JENNY	ALEXANDRA	ALEX Y LUCAS
FORMACIÓN EDUCATIVA DE LA FAMILIA DIRECTA Y EXTENDIDA	<b>Padres</b>	Tienen EPI	Madre tiene EU Padre es TS	Padre tiene Bach. Madre tiene EP	<b>EP</b>	Madre finalizó la EP Padre estudió hasta el tercer año de la Bach.
	<b>Hermanos</b>	5 tienen EP 1 tiene Bach.	1 hermano desertó del último de EU 1 está cursando EU	1 hermano tiene E. Sec. 1 hermano graduado de la EU 1 hermana en proceso de graduación de EU, <b>1 hermano cursando la ES</b>	<b>2 cursando la Bach.</b>	3 tienen EU 1 Bach.
	<b>Abuelos maternos</b>	<b>EPI</b>	Abuela tiene EU Abuelo estudió hasta segundo año de Bach.	<b>Tienen EPI</b>	<b>Tienen EPI</b>	Abuelo materno estudió hasta el tercer año de la Bach. Abuela EP
	<b>Abuelos paternos</b>	<b>EPI</b>	Abuela EPI, abuelo EP	<b>Tienen EPI</b>	<b>Tienen EPI</b>	<b>Tienen EPI</b>
	<b>Tíos maternos</b>	4 tienen EPI 1 tienen Bach.	1 está cursando EU 2 Bach.	<b>4 tienen EP</b>	2 tíos tienen EU, y 3 tías tienen EP	3 tienen EU 2 tienen EP
	<b>Tíos paternos</b>	2 EPI	<b>5 tienen Bach.</b>	<b>7 tienen EP</b>	<b>tía tiene EP y 3 tíos solo alcanzaron la EP</b>	<b>1 es analfabeta, 7 EP</b>
	<b>Primos maternos</b>	2 tienen EU <b>8 tienen Bach.</b>	1 tiene EU 2 están cursando EU 2 niños están cursando EP	2 tienen EU 5 tienen Bach. 6 tienen EP	3 tienen EU 3 están cursando la EU	1 tiene EU 2 tienen E. Sec. 1 está aplicando para ingresar a la EU
	<b>Primos paternos</b>	1 tiene EU 4 tienen Bach.	4 tienen EU 5 están cursando EU 4 están cursando Bach. 3 niños están cursando EP	3 tienen EU 2 están cursando EU 8 tienen Bach. 1 migró. 2 están cursando la Bach. 2 niños están cursando EP 2 tienen EP	<b>No tiene relación, ni conoce a sus primos paternos.</b>	4 tienen EU, 3 están en la cursando la EP 1 Bach. 1 está cursando la Bach.

Nota: Elaborado en base a los datos de los relatos de los estudiantes

EP educación primaria, EPI educación primaria inconclusa, Bach. Bachillerato, TS técnico superior, EU educación universitaria

**Tabla 24.** Sentidos que los estudiantes otorgan a la educación, a estudiar en la universidad y a estudiar su carrera

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	IVAN	MARÍA	JENNY	ALEXANDRA	ALEX	LUCAS
SENTIDOS QUE LOS ESTUDIANTES OTORGAN A LA EDUCACIÓN, A ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD Y A ESTUDIAR SU CARRERA	Liberador	La principal motivación era estudiar para seguir adelante y ser alguien en la vida, estudiar y ser siempre mejor.	tener un poco más de conocimiento, ser un poco más actualizados para la sociedad y poder estar aptos para ser un poco más profesionales, para poder depender de nosotros mismos	Es muy importante para tener una mejor vida, para superarnos  mi sueño era algún día ser alguien en la vida, ser una profesional en la docencia.	Es importante porque así se va aprendiendo un poco más y se va aprendiendo a ser alguien en la vida.  el poder tener trabajo, el poder desarrollarse como persona independiente.		Ser alguien en la vida significa principalmente, crecer como persona en primer lugar; luego crecer profesionalmente, hacer lo que a uno le gusta hacer  mis objetivos cuando pensé ingresar a la universidad eran porque hay algo que yo siempre quise estudiar desde el principio, en este caso la comunicación. Entonces más como una meta para superarme”
	Humano	Hay muchas personas que no tienen sus derechos, son vulnerados sus derechos y si uno estuviera detrás de un micrófono podría aplicar el derecho también para que las personas conozcan sus derechos, los pueblos, las comunidades indígenas. Y si uno está tras un micrófono puede hacer eso también	quisiera manejar mi propio restaurante y dar empleo a las personas con discapacidades porque no hay mucho trabajo para ellos	Tenía algunos profesores que estudiaron para eso y enseñaban y lo hacían muy bien. Y, pues, yo también pensé en eso porque algún día soñaba trabajar en una escuela de ciegos		Para poder enseñar a personas no videntes a escribir y que se inserten en la educación y que cuenten esta historia como yo lo estoy haciendo	Sobre su carrera de comunicación indica que le permitirá transmitir “esa vibra positiva es la energía que uno siente, el despertarse cada mañana y sentir con un mensaje emotivo y un impulso que le dé sentido a las actividades que realizamos”
	Hedonístico	la experiencia fue chévere, chévere aprender algo y no quedarse atrás				me empezó a gustar desde pequeña, porque sabía que tenía la opción como para	principalmente porque me gusta y porque cuando yo era pequeño me fascinaba y hasta ahora me fascina el mundo de la radio. Y mi objetivo es estar ahí, en la radio. Para

		ser periodista ya que si me desenvuelvo un poco	comunicarme con la gente, para llegar a la gente
Práctico	tener un poco más de conocimiento, ser un poco más actualizados para la sociedad y poder estar aptos para ser un poco más profesionales	<p>porque así puedo obtener el título para trabajar en lo que me gusta</p> <p>para poder especializarme, especialmente en la carrera que me gusta y poder pues encontrar con el tiempo un trabajo adecuado, justamente como para lo que estudio... es importante, porque así puedo obtener el título para trabajar en lo que me gusta</p>	<p>Es muy importante porque ahí está nuestro futuro. Hoy en día se exige más y debemos ser más competitivos</p> <p>... yo quería ser como él (se refiere a su profesor de primaria) y entonces desde ahí nace mi motivación de seguir educación básica particularmente [...]</p> <p>Bueno, yo vi un ejemplo en él, o sea a pesar de tener su discapacidad, él se pudo superar</p>

Nota: Elaborado en base a los datos de los relatos de los estudiantes