



**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
CARRERA GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO**

TRABAJO DE TITULACIÓN

TEMA

**ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS
PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE QUITO EN EL PERIODO 2020-2021**

AUTOR

JAVIER AMORES

DIRECTOR: ALEX FABIÁN MEJÍA S

JULIO, 2022

Para grados académicos de licenciados (tercer nivel)

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Declaración y autorización

Yo, **AMORES VACA JAVIER ALEXANDER**, C.I. **1718588997** autor del trabajo de graduación intitulado: **POLITICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR SEDE QUITO EN EL PERIODO 2020-2021**, previa a la obtención del grado académico de **LICENCIADO EN GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO** en la Facultad de **Ciencias Humanas**:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 04 de julio de 2022

Javier Alexander Amores Vaca

C.I. 1718588997

Agradecimiento

Quiero empezar agradeciendo a Dios Padre todo Poderoso por haberme permitido culminar con éxito mi carrera, él ha sido mi apoyo, la luz en mi camino y mi fortaleza para seguir adelante en cada día de mis estudios universitarios.

A mis padres Cristóbal Javier y Silvana por ser las guías principales en mi vida, por su entrega constante, amor y sacrificio, y haber puesto toda su confianza en mí y en los logros que pueda alcanzar.

A mi tutor de disertación el Filósofo Alex Fabián Mejía por el tiempo dedicado y los conocimientos brindados.

Al Filósofo y catedrático de la PUCE Nelson Reascos por haber hecho posible que este trabajo de titulación se realice con éxito.

Al Ing. Jorge Mora Varela quien con su ayuda, paciencia y dedicación fue una guía muy importante para la culminación de mis estudios universitarios.

Dedicatoria

La presente disertación está dedicada a mis padres, quienes con sus buenos sentimientos, principios y valores me formaron como persona de bien y por su gran apoyo y constancia para que yo haya podido culminar mis estudios superiores con éxito.

A mi hermano quien con sencilla y sana compañía hizo muy llevadera mi carrera universitaria.

A toda mi familia quienes de una u otra forma fueron parte en este proceso y lograr alcanzar mi meta.

A mis profesores, que con su sabiduría y experiencia académica supieron compartir conmigo sus conocimientos en el trayecto de mis estudios universitarios con los cuales pude formarme en mi carrera.

A mis amigos que me han demostrado su sinceridad y lealtad dándome siempre fortaleza para seguir adelante.

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar desde la Gestión Social las políticas de inclusión educativa para las personas con discapacidad que se han diseñado y se aplican en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Para ello, se describieron las políticas de inclusión educativa que dispone la PUCE para estudiantes con discapacidad física, se caracterizó a dicha población que estudia en la PUCE sede Quito en 2020-2021 y se analizó la aplicación de las políticas de inclusión educativa que tiene la institución para los estudiantes con discapacidad física. La metodología utilizada fue un estudio documental de los instrumentos normativos sobre inclusión educativa a niveles internacional, nacional e institucional, lo que se trianguló con datos poblacionales proporcionados por el departamento de Bienestar Estudiantil. Se encontró que en el Reglamento General de Estudiantes de la PUCE se establece la política de inclusión, establecida en el Programa de Acompañamiento Integral y de Educación Inclusiva, que se encuentra línea con las disposiciones constitucionales sobre la materia y de organismos internacionales. Respecto a la población, se encontró que corresponden a 99 estudiantes en el periodo 2020-2021, quienes acceden en su mayoría (79 %) a ayudas socioeconómicas (becas), pero solo el 4 % accede a tutorías. Debido a lo mencionado, se identificó que la aplicación de las políticas de inclusión en la PUCE tiene un alcance limitado, y es preciso desarrollar mecanismos que permitan controlarla y evaluarla para garantizar efectivamente los derechos fundamentales de la población con diversidades funcionales.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad física, diversidad funcional, derechos humanos, educación superior.

Abstract

The objective of this research work was to analyze from Social Management the educational inclusion policies for people with disabilities that have been designed and applied at the Pontifical Catholic University of Ecuador. For this, the educational inclusion policies that the PUCE has for students with physical disabilities were described, this population that studies at the PUCE in Quito in 2020-2021 was characterized, and the application of the educational inclusion policies that the PUCE has was analyzed. institution for students with physical disabilities. The methodology used was a documentary study of the normative instruments on educational inclusion at the international, national and institutional levels, which was triangulated with population data provided by the Department of Student Welfare. It was found that in the General Student Regulations of the PUCE the inclusion policy is established, conveyed in the Comprehensive Accompaniment and Inclusive Education Program, which is in line with the constitutional provisions on the matter and international organizations. Regarding the population, it was found that they correspond to 99 students in the 2020-2021 period, who access mostly (79%) socioeconomic aid (scholarships), but only 4% access tutoring. Due to the above, it was identified that the application of inclusion policies in the PUCE has a limited scope, and it is necessary to develop mechanisms that allow it to be controlled and evaluated to effectively guarantee the fundamental rights of the population with functional diversities.

Keywords: educational inclusion, physical disability, functional diversity, human rights, higher education.

Índice

Declaración y autorización	2
Agradecimiento	3
Dedicatoria.....	4
Resumen	5
Abstract.....	6
Índice	1
Capítulo I.....	3
Desarrollo Humano, Derechos Humanos y Discapacidad.....	3
Introducción.....	3
Desarrollo humano y derechos humanos.....	8
Inclusión social y educativa.....	27
Gestión Social y actores sociales con discapacidad	39
Capítulo II.....	57
Políticas de inclusión educativa de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador	57
Descripción de las políticas de inclusión educativa que dispone la Pontificia Universidad Católica del Ecuador para estudiantes con discapacidad física	57
Capítulo III	69
Análisis de aplicación de políticas institucionales de la PUCE en torno a la inclusión educativa en la población con diversidades funcionales	69

Aplicación de las políticas de inclusión educativa en la población con discapacidad en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Quito	69
Conclusiones y recomendaciones	85
Conclusiones.....	85
Recomendaciones	87
Bibliografía.....	90

Capítulo I

Desarrollo Humano, Derechos Humanos y Discapacidad

El presente capítulo detalla en la introducción el contexto y problema del estudio; posteriormente, expone el marco teórico que fundamentó el estudio, y que constituye la perspectiva desde la cual se analizaron las políticas de inclusión educativa de que dispone la PUCE en contexto de diversidad funcional física. Para esto, se tomó como referencia principal el enfoque de Derechos Humanos y, junto con ello, el derecho al Desarrollo Humano, promovido por las Naciones Unidas y fundamentado en los planteamientos teóricos de Amartya Sen.

Posteriormente, se abordó la inclusión y la discapacidad como nociones dicotómicas, para sobre ello conceptualizar la inclusión educativa en personas con diversidades funcionales. A partir de allí se conceptualizó la noción de educación inclusiva desde la mirada disciplinar de la Gestión Social, y se caracterizó a los actores sociales de la discapacidad como sujetos de derecho y agentes de su desarrollo.

Introducción

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) contiene los principios que rigen el sistema de Educación Superior en el país. El artículo 71 plantea que el principio de igualdad de oportunidades implica la garantía de acceso, permanencia, movilidad y egreso de todos los actores que participan en él, sin discriminación en términos de género, religión, etnia, entre otras.

Sin embargo, en Ecuador esto se queda en discurso, ya que no hay coherencia entre los marcos legales y su aplicación en la realidad. No necesariamente hay un

cumplimiento total, un esfuerzo por parte de todas las Instituciones de Educación Superior (IES), por admitir, facilitar el acceso y permanencia de las personas con discapacidades para unos procesos educativos con condiciones adecuadas y suficientes que les permita aprovechar el hecho educativo.

Así, las cifras de acceso a la educación superior en Ecuador alcanzan apenas el 1,8 % de la población con discapacidad (Ocampo, 2018). Un estudio realizado por Espinoza, Gómez y Cañedo (2012) tuvo como objetivo analizar el acceso a la educación superior en instituciones educativas en la provincia del Guayas. Se evidenció que solo dos instituciones realizaron acciones concretas para la garantía del acceso pleno mediante la inclusión de adaptaciones de carácter curricular. Además, algunas instituciones evidenciaron ofrecer ayudas económicas a estudiantes con discapacidad, como beca o diferenciación de aranceles.

Por su parte, la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades plantea la necesidad de construir una sociedad de carácter justo y solidario, promoviendo la inclusión de todas las personas, atendiendo en particular a las personas con discapacidad y grupos en general de atención prioritaria (CONADIS, 2017-2021). No obstante, la deserción es muy significativa porque no hay una completa adaptación de los programas en las IES para las personas con discapacidad. Según la información brindada por el CONADIS hasta el año 2018 se han matriculado 3.149 estudiantes con discapacidad física en todo el país.

En la Provincia de Pichincha, Cantón Quito se han matriculado 753 personas con discapacidad en universidades y escuelas politécnicas durante 2018-2019 (CONADIS, 2022). Vale mencionar como un ejemplo interesante de la situación del acceso a

instituciones de educación superior en Ecuador, el caso de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil con 192 personas con discapacidad, matriculadas entre el año 2013 y 2017. La carrera que mayores estudiantes con discapacidad han ingresado en los años mencionados ha sido la carrera de Derecho con el 20,3 %; el tipo de discapacidad más frecuente de estudiantes matriculados es la discapacidad física con el 37,5 % seguida por la visual (18,2 %) y la auditiva (16,6 %). Por otra parte, los tipos menos representados son la discapacidad psicosocial (4,6 %) y lingüística (1%) (Ocampo, 2018).

Así como en el caso de los datos de la Universidad Católica de Guayaquil, el interés del autor es conocer y comprender la realidad de las personas con discapacidad en la PUCE en los últimos años, para con ello analizar los avances y qué queda por hacer. Esto también desde la cercanía del autor al tema, por sus experiencias personales como estudiante de la PUCE.

La inclusión social es parte fundamental en el Ecuador desde el año 2008, donde la constitución reconoce los derechos de las personas con discapacidad, fomentando la inclusión no solo en el ámbito educativo sino en todos los campos donde las personas puedan desarrollarse y explotar sus habilidades y capacidades. La aplicación de políticas de inclusión educativa contribuye al logro de un mayor desarrollo inclusivo de las personas con discapacidad, y es importante su ejecución desde una visión basada en la potenciación de capacidades, autonomía e independencia.

Es además importante el trabajo en la inclusión educativa desde un enfoque de derechos humanos, y en este caso particular desde el derecho a la educación, visto además como un área estratégica del desarrollo humano, ya que se visibilizan los derechos que

exige la ley para el óptimo desarrollo de las personas, permitiendo de esta manera alcanzar los fines de las personas, todo esto fundamentado en la ley correspondiente.

Se escogió el caso de la Facultad de Ciencias Humanas de la PUCE, porque soy parte de la misma y me interesa tener una perspectiva de los estudiantes y cómo las políticas de inclusión educativa de la universidad han sido un aporte para sus carreras y su desarrollo personal y si se han logrado adaptar a las mismas, por este motivo parto la investigación desde mi facultad. En las distintas facultades de la universidad es importante estudiar los casos de estudiantes con discapacidad física para evaluar si dichas políticas han beneficiado o no a los mismos. Por otra parte, interesa conocer los mecanismos prácticos de la inclusión, como por ejemplo la implementación de adaptaciones curriculares, la accesibilidad a espacios académicos y de interacción, entre otras variables que denotan la ejecución concreta de las políticas.

A la Gestión Social le interesa trabajar con la inclusión porque trabaja con distintos actores sociales en condición de vulnerabilidad, además le interesa abrir espacios sociales para que las personas puedan adentrarse en campo político, social, cultural entre otros o tengan sus representantes dentro de los distintos campos y puedan gestionar sus necesidades y requerimientos. Desde la Gestión Social, es fundamental el análisis de la aplicación de las políticas de inclusión educativa en la PUCE, en la Facultad de Ciencias Humanas para, de ser el caso, proponer el brindar un mayor acompañamiento a cada uno de los estudiantes que lo requieran, así poder contribuir a que tengan un mejor desempeño académico y puedan desarrollar sus capacidades y habilidades.

El interés personal del autor en este estudio es analizar las políticas de inclusión educativa que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, además de visibilizar

el cumplimiento de las mismas hacia los estudiantes que las requieren y si es posible verificar los resultados. Las preguntas de investigación que guiaron esta disertación fueron:

- ¿Cómo han contribuido las políticas de inclusión en el logro del Desarrollo Humano de los y las estudiantes con discapacidad en la PUCE?
- ¿Cómo y cuáles son las políticas de inclusión educativa de la PUCE para personas con discapacidad física?
- ¿Cuáles son las condiciones de las personas con discapacidad física que estudian en la PUCE en la Facultad de Ciencias Humanas?
- ¿Cómo se están aplicando las políticas de inclusión educativa para las personas con discapacidad física en la PUCE sede Quito?

El objetivo general es analizar desde la Gestión Social las políticas de inclusión educativa para las personas con discapacidad que se han diseñado y se aplican en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. En cambio, los objetivos específicos son:

- Describir las políticas de inclusión educativa que dispone la Pontificia Universidad Católica del Ecuador para estudiantes con discapacidad física.
- Caracterizar a las personas con discapacidad y el tipo de discapacidad que estudian en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Quito en el periodo de investigación.
- Analizar la aplicación de las políticas de inclusión educativa que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador para los estudiantes con discapacidad física.

El alcance del trabajo, en vista de los objetivos planteados, fue una caracterización de la población de estudiantes con discapacidad física actualizada mediante un estudio documental; no se realizaron encuestas o entrevistas directas a la población en el estudio. Cabe mencionar que, dado el carácter teórico de la investigación, no hubo dificultad para acceder a los datos y para la revisión de literatura. Respecto a las limitaciones, no obstante, es preciso mencionar que es un estudio de corte transversal, es decir, presenta resultados actuales, sin considerar análisis históricos o series longitudinales; esto puede ser importante para profundizar en el despliegue a lo largo de la historia de las políticas institucionales. También cabe mencionar que la información estadística fue proporcionada por el departamento de Bienestar Estudiantil de la PUCE, de modo que se encuentra actualizada y vigente al momento de realizar el estudio.

El presente trabajo de titulación está organizado por capítulos. En el primero se expone el abordaje teórico desde los enfoques de Derechos Humanos, Desarrollo Humano, además de las conceptualizaciones de las diversidades funcionales desde la Gestión Social como disciplina. En el segundo capítulo se detalla la principal normativa internacional, nacional e institucional que aborda la inclusión educativa en el contexto de población con diversidad funcional. Por último, mediante una triangulación se caracterizó a la población con discapacidad y a las políticas en torno a la inclusión educativa de que dispone la PUCE para ello, lo que se detalla en el capítulo tercero. Se incluye un apartado final con las conclusiones del estudio.

Desarrollo humano y derechos humanos

La noción de desarrollo humano supone, entre otras cosas, que el devenir de la actividad humana es el bienestar, la plenitud y el despliegue de sus potencialidades (Ranis

& Stewart, 2002). No obstante, no siempre fue considerado como parte esencial de la vida humana; las condiciones de vida comenzaron a ser objeto de la ciencia social una vez que, desarrollado el capitalismo industrial, los modos de vida en las ciudades concentraron la pauperización y la vulnerabilidad sistemática de cada vez más cantidad de personas que trabajaban en condiciones inhumanas.

Siguiendo a Reyes (2009), el concepto de desarrollo emerge ya durante la mitad del siglo XX, expresándose de forma concreta en el Estado de Bienestar construido en el contexto de posguerra. Por tanto, el desarrollo (indistinto al comienzo y, por ello, referido al desarrollo económico), se consideró como el objetivo social al que aspirar para mejorar las condiciones de vida de la población.

El concepto de desarrollo originalmente estaba relacionado con la idea de crecimiento económico, lo que llevó a que los países enfocaran sus políticas públicas a lograr un mayor crecimiento de la economía. A pesar de haber logrado algunos resultados importantes en este campo, se dejaron de lado dimensiones relacionadas con la lucha contra la pobreza y la exclusión, ya que el crecimiento que experimentaron fue únicamente para ciertos sectores, dejando de lado las necesidades de la mayor parte de la población (Rojas, 2017).

Debido a la falta de claridad en torno al desarrollo humano, el hecho de enfocarse únicamente en el aspecto económico, derivó en una serie de problemáticas relacionadas con la pobreza, vulnerabilidad, injusticia, inequidad, exclusión, estigmatización y ausencia de oportunidades. A decir de Rojas (2017) estos problemas provocaron que los Estados comiencen a asumir una nueva perspectiva acerca del desarrollo, enfocándose en

un ámbito más integral a fin de crear los medios y la implementación de políticas que permitan a la población alcanzar niveles de bienestar adecuados.

Desde allí se comienza a tomar en cuenta que el desarrollo humano se configura como un proceso en construcción, el cual no puede ser considerado como finalizado, varía en función de las características históricas, sociales, políticas, culturales y económicas de un momento histórico determinado, lo que forma parte del enfoque de las Naciones Unidas y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, enfoque adoptado en la presente investigación.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH (2017), destaca que los objetivos del desarrollo humano son: procurar el mejoramiento del bienestar socioeconómico de la población, revisión constante de las diferentes estrategias y políticas públicas formuladas en beneficios de los ciudadanos, generar procesos de participación equitativos, no discriminación, respecto a los derechos fundamentales de las personas, libertad y capacidad para tomar elecciones. Este enfoque es el que toma los planteamientos de Sen y de otros autores que discuten en la misma línea y determina cómo se concibe en la actualidad el desarrollo humano (Bedoya, 2010).

En este contexto, el desarrollo humano constituye una noción multidimensional en la que es fundamental comprender la vida de los sujetos a los que refiere, de modo que el desarrollo es inherentemente social, y no solo económico. Así, tal como Sen (1999, citado en London y Formichella, 2006) plantea, el desarrollo humano es el proceso mediante el cual las personas pueden desarrollar y expandir sus capacidades y oportunidades para vivir dignamente y participar en la vida social.

Esto remite a la relevancia de la noción de capacidad, las cuales son consideradas por Sen como aquellas potencialidades de que disponen los sujetos para vivir y desenvolverse en la sociedad de forma valiosa, cercana a la noción aristotélica en la que se considera que las potencialidades son la capacidad que se tiene para ser o actuar en el mundo (London & Formichella, 2006). Así, las capacidades son las potencialidades que los sujetos desarrollan en mayor o menor medida para elegir realizarlas en objetivos que se eligen libremente (Bedoya, 2010).

Las capacidades, entonces, constituyen potenciales de los individuos para existir y ser en sociedad, y, por ello, dependen de sus circunstancias particulares y el contexto en el que se encuentran inmersos. Por ello, los sujetos darán determinado valor a ciertos objetivos que puede cumplir en función de sus potencialidades, y pueden orientarse ya sea a satisfacer las necesidades que permiten sostener la vida en plenitud o bien a aportar de mejor manera en el proceso productivo social (London & Formichella, 2006).

Cada capacidad, desde este enfoque, está conformada por un conjunto de “funcionamientos” (Sen, 1985), que corresponden a aquello que los sujetos hacen, o, bien, su estado, que implica a los recursos de que dispone y al uso que hace de ellos. Así, valorar al conjunto de funcionamientos de un individuo permite comprender qué capacidades tiene desplegadas y en qué grado con miras a realizar su potencial personal (Cejudo, 2006).

La realización del potencial personal como Sen plantea toma en cuenta los postulados de Maslow, Rogers, Bühler, entre otros, quienes señalan que el ser humano tiene la capacidad de construirse a sí mismo (Sánchez, 2017). En relación a la interacción personal positiva, el autor señala que el relacionamiento con otros seres sociales

contribuye a que el sujeto conozca sus propias capacidades y posibilidades, así como la manera en que estas le aportan para establecer dinámicas asociadas a reconocerse como parte de un colectivo con características específicas.

En este contexto, Sen (1985; 1998) considera que las capacidades son la libertad de que disponen las personas para realizar sus objetivos; es decir, en la medida en que disponen de un mayor y más robusto conjunto de capacidades, los sujetos son más libres de escoger objetivos para realizarlos. Esta es la única manera a través de la cual las personas podrán tener control sobre sus vidas, ejerciendo una verdadera libertad en la toma de decisiones que les ayuden a lograr mejores condiciones de vida.

Más allá de los derechos que se puedan formular a partir de las políticas públicas, lo verdaderamente importante es lograr que los sectores menos favorecidos tengan la oportunidad, medios, herramientas y espacios para adquirir las capacidades que les permitan ser autónomos, participar, educarse, trabajar, de tal manera que no dependan del asistencialismo o la caridad para poder surgir.

Es así que Sen (2000) señala que la libertad cumple un rol esencial tanto como fin como medio, en pro de conseguir el desarrollo humano. La razón es que por medio de la libertad se logra la conexión en todas las dimensiones de la vida de los seres humanos, es decir, es por medio de esta que las diversas dimensiones de la vida cobran sentido, ya que los actores tienen la oportunidad de participar y ser protagonistas en la mejora de sus condiciones de vida, siempre que se garanticen los medios políticos, sociales, culturales y económicos para lograrlo.

Sen (2003, citado en Rosales, 2017) plantea que el desarrollo debe contemplarse como un proceso de expansión de las libertades que todos los seres humanos merecen. Es

decir, lograr una verdadera libertad es el paso principal para lograr un verdadero desarrollo en la sociedad. Por lo tanto, es indispensable que todas las personas puedan acceder a los medios que les permitan satisfacer las necesidades esenciales para asegurar niveles de bienestar óptimos, y oportunidades equitativas. Por ello, las instituciones para Sen (citado en Bedoya, 2010) demuestran sus competencias en el ámbito del desarrollo humano en tanto pueden:

- Proveer las oportunidades para el desarrollo de los objetivos y realizaciones particulares.
- Asegurar la libertad para la agencia de los sujetos de modo de poder escoger libremente.

Sen (2000, citado en Bedoya 2010) considera en atención a su naturaleza cinco tipos de libertades:

- Libertades políticas: responden al poder escoger quiénes y de qué manera serán los gobernantes. Se incluyen aquí los derechos humanos y políticos que permiten generar diálogo, criticar, votar y participar.
- Libertades económicas: corresponde a la libertad de usar recursos económicos ya sea para consumir, producir o realizar intercambios.
- Libertades sociales: constituyen las oportunidades en los ámbitos educativos, de salud, etc., que permiten la integración con la sociedad y que permiten el desarrollo pleno de otras libertades.
- Garantías de transparencia: son libertades que permiten confiar en la interacción social; permiten el desenvolvimiento en sociedad sin corrupción.

- Seguridad y protección: constituyen las libertades mínimas que se otorgan a la parte más vulnerable de la población para satisfacer las necesidades básicas.

Para Sen (2000), las razones por las cuales la libertad es fundamental para el desarrollo humano son:

- Razón evaluativa: valoración del nivel de progreso que debe realizarse considerando el nivel de mejora de las libertades de los seres humanos.
- Razón efectividad: refiere a la capacidad de tomar decisiones respecto a distintos ámbitos de la vida.

En este contexto, la libertad, como Sen (2000, citado en Bedoya, 2010) plantea, se ve limitada por la pobreza, el autoritarismo, la falta de recursos económicos y otro tipo de privaciones de carácter social. Continuando con la reflexión de Sen respecto a la libertad, Hodge et al. (2018) sostienen que lograr un verdadero desarrollo humano implica erradicar las condiciones que limitan a los individuos ejercer su libertad. Esto significa que además de los aspectos individuales concernientes a cada persona, es fundamental la existencia de condiciones mínimas desde el Estado en lo referentes a salud, educación, trabajo, con la toma de las medidas económicas y políticas pertinentes.

Así, Sen (1998) entiende que la libertad es el ejercicio consciente y deliberado de los sujetos que tienen la capacidad para realizar sus objetivos, es decir, sujetos que disponen de agencia. Así, el individuo que tiene agencia es aquel que dispone de los medios para realizar sus objetivos y alcanzar el bienestar.

En esta noción de desarrollo humano se entrecruzan, por tanto, tres nociones relevantes:

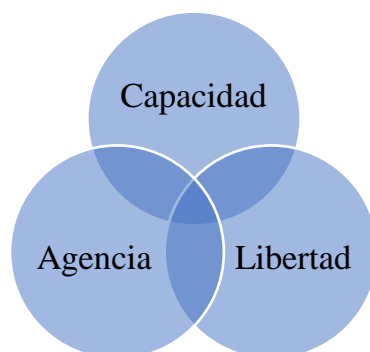


Figura 1. Elementos del desarrollo humano. Elaboración propia con base en Bedoya (2010).

La articulación de las libertades desde este enfoque con las nociones de agencia y capacidades conforma un sistema, un marco completo desde donde analizar el devenir de las condiciones de vida de los sujetos en la sociedad. Rosales (2017) propone en relación a esto el siguiente esquema:

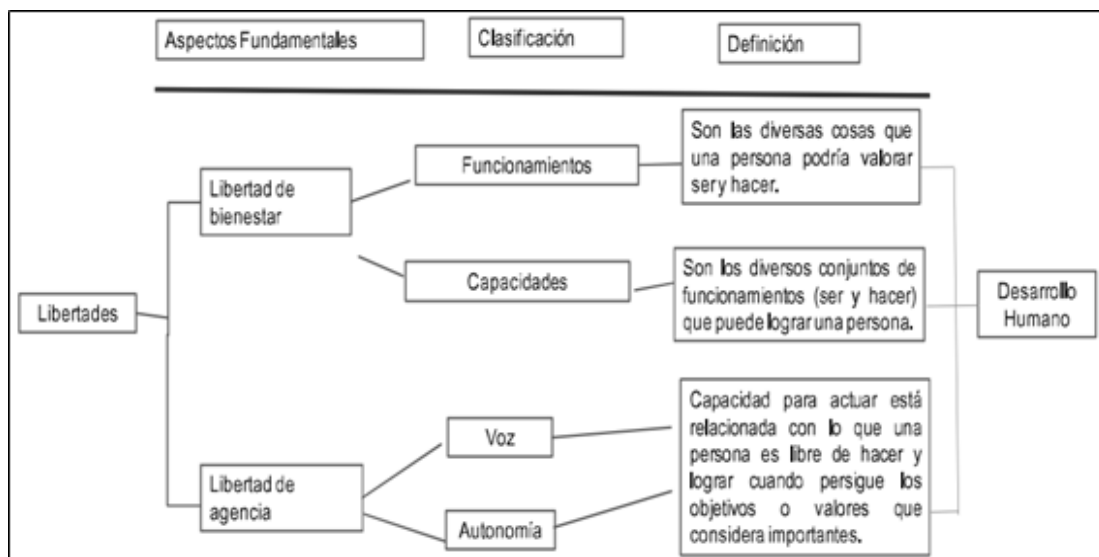


Figura 2. Marco sistémico del desarrollo humano. Tomado de Rosales (2017).

Por tanto, el desarrollo humano se configura como un proceso a través del cual las personas adquieren mayores oportunidades para lograr mejores resultados en elementos como: alcanzar una vida prolongada, adecuados niveles de salud, educación de calidad, recursos para suplir sus necesidades básicas. Además, se consideran como parte esencial

del desarrollo humano, las libertades tanto político, económico, social, así como también el respeto a los derechos humanos. Por lo tanto, el desarrollo humano es un proceso a través del cual las personas pueden ver cristalizadas las oportunidades que hagan posible su desenvolvimiento particular, repercutiendo positivamente en la sociedad (Hodge et al., 2018).

En lo referente al suministro del contexto físico, sociocultural, político y económico como base en la que se erige el concepto de desarrollo humano, Sánchez (2017) especifica que se toma en cuenta factores como la salud, educación, seguridad, participación, empleo, entre otros, que hacen posible que las personas tengan la oportunidad de acceder a condiciones de vida dignas. Sánchez (2017) plantea los siguientes componentes:

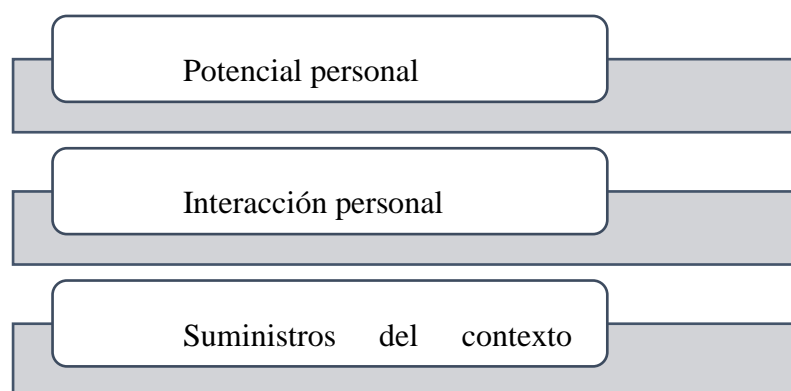


Figura 3. Componentes del desarrollo humano. Tomado de Sánchez (2017).

Esto implica que las necesidades humanas básicas sean satisfechas por medio de implementación de sistemas sociales que se enfoquen en 4 aspectos: producción y distribución equitativa de los satisfactores de necesidades, sistema cultural equitativo, sistema de comunicación efectivo y políticas públicas que determine las normas y acciones a realizar para garantizar el bienestar colectivo.

En este sentido, el desarrollo humano se configura como una estrategia que hace posible dignificar a las personas, dotándolas de las herramientas necesarias para que puedan ejercer plenamente sus derechos humanos. Desde el punto de vista de Blanchart (2020) se trata de procesos que viabilizan la creación de mejores condiciones de vida, brindando a los sujetos los elementos materiales e intangibles que facilitan la verdadera obtención de la libertad humana para actuar y ser conforme a sus intereses y necesidades a nivel colectivo.

El desarrollo humano es un derecho humano fundamental, su implementación va de la mano del respeto a los demás derechos fundamentales consagrados a nivel nacional e internacional. En este sentido, son los Estados los que asumen la responsabilidad de crear las condiciones necesarias para que todas las personas cuenten con los medios para poder desarrollarse integralmente y de esta manera alcanzar condiciones de vida óptimas para su propio bienestar, así como también, para contribuir a la sociedad desde los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan

Rosales (2017) destaca que la medición de este se realiza a partir del Índice de Desarrollo Humano (IDH), enfocándose en tres dimensiones esenciales: salud, educación e ingresos. Desde los años 1990 es considerado como el marco referencial para establecer las condiciones en las cuales se encuentran los denominados países en desarrollo. En este sentido, la medición se enfoca en conocer factores relativos a: años de educación percibidos, años de educación esperados, esperanza de vida y el nivel de ingresos. De esta manera, se puede configurar una idea relacionada al estado de una nación tomando en cuenta la realidad de las condiciones de vida de su población.

En conclusión, esta visión de desarrollo apunta a consolidar el hecho de que los seres humanos son los principales protagonistas de todos los procesos sociales. Por esta razón, es fundamental que desde el Estado se les otorgue la importancia que merecen, generando políticas públicas que apunten al efectivo ejercicio de los derechos que desde los estamentos internacionales y nacionales se les ha otorgado.

Relación entre desarrollo humano y derechos humanos. Los diferentes procesos sociales por los que ha atravesado la humanidad dejaron como principal enseñanza que el desarrollo humano no puede ser medido únicamente en términos económicos, ya que este no es suficiente para crear los medios que hagan posible que todas las personas puedan ser parte de la sociedad en igualdad de condiciones. Por lo tanto, hablar de desarrollo no necesariamente implica una relación con el crecimiento y el hecho de que los índices económicos sean positivos no determina que exista equidad o ausencia de pobreza.

A decir de Rojas (2017) el desarrollo humano forma parte fundamental de los derechos que todas las personas poseen, es decir existe una relación puntual con los derechos humanos. La necesidad de formular acciones enfocadas a su garantía y protección tiene su origen en instrumentos como el Código Urukagina, la Carta Magna de Juan sin tierra, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, y en el año de 1948, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.

La CNDH (2017) menciona que, si bien el desarrollo humano forma parte de diferentes instrumentos, debe ser asumido como un compromiso político por parte de todos los Estados. Es fundamental el desarrollo de políticas, programas que viabilice su implementación, dando cuenta de que estos procedimientos son el paso sustancial para su

funcionamiento en el marco del respeto, garantía y protección de los derechos humanos, los cuales se convierten en el principal referente para asegurar la igualdad entre todas las personas (García & Borja, 2013).

Es así que la Organización de las Naciones Unidas ONU, formula la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo (1986), la cual, en su artículo 1, numeral 1 establece que:

El derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él. (Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo, 1986, p. 9)

Tal como se aprecia en el artículo 1, todas las personas tienen el derecho de ser actores participantes de los procesos que hacen posible el desarrollo tanto social, político, cultural y económico. De esta manera, puede ejercer su libertad y formar parte de procesos que además de hacer posible su desarrollo y bienestar individual, aporta en la conformación de una sociedad que vela de forma equitativa por la calidad de vida y bienestar de todos los habitantes.

Desde la visión de la CNDH (2017) el desarrollo de la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo refiere a los derechos individuales y colectivos, de tal manera que todos los seres humanos puedan convivir bajo condiciones dignas. De esta manera, se garantiza que desde el Estado se generen las políticas, programas y proyectos que hagan posible que todos los ciudadanos puedan participar en todas las dimensiones sociales en condiciones de igualdad.

Según mencionan, Añaños y García (2017) al ser el desarrollo humano un medidor de la calidad de vida, considerando las características del contexto en el que habitan y se relacionan, el tipo de medidas y políticas que los Estados implementen, necesariamente van de la mano del respeto a los derechos humanos. Por lo tanto, es fundamental que se tomen las acciones pertinentes con el objeto de que las personas tengan la opción y la libertad de decidir sobre aquellos aspectos que faciliten el desarrollo de los procesos para el desarrollo de todo su potencial tanto a nivel económico, educativo, salud, entre otros.

En consecuencia, el artículo 2 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo (1986) pone de manifiesto que:

- Las personas son los actores principales del desarrollo y se convierten en los principales beneficiarios, ejerciendo de esta manera su derecho irrestricto al desarrollo.
- Todas las personas, tanto a nivel individual como colectivo, son responsables del desarrollo, esto en función de la importancia de hacer válidos sus derechos humanos para el goce de sus libertades esenciales y para el cumplimiento de sus deberes en el contexto en el cual habitan. Para su efectivo cumplimiento es indispensable la existencia de un marco económico, político, social y normativo que lo viabilice.
- Es competencia del Estado diseñar políticas públicas que hagan posible el desarrollo humano, buscando así la mejora de las condiciones de vida de la población. Es indispensable que se trabaje por lograr una participación activa,

igualitaria, en la que se garantice el ejercicio de la libertad para lograr beneficios personales y colectivos.

Con base en lo expuesto en este artículo, tal como explica Rojas (2017) si bien los derechos humanos y el derecho al desarrollo pueden encontrar puntos de diferencia, logran establecer una conexión en el aspecto más importante, las personas. Es a partir de este relacionamiento que se logra una transformación del paradigma de desarrollo, demandando a los Estados el reconocimiento de los individuos como sujetos políticos quienes deben ser tomando en cuenta al momento de diseñar la políticas y estrategias que aseguren que son parte de un desarrollo mediado por características como la inclusión, la igualdad y la dignidad humana.

Así, desde el PNUD (2015) se establece que las dimensiones sobre las cuales se asienta el desarrollo humano son dos: mejora de las capacidades humanas y creación de las condiciones necesarias para el desarrollo humano, cada una con sus respectivas subdimensiones, las cuales se especifican en el siguiente figura:



Figura 4. Dimensiones del desarrollo humano. Tomado de PNUD (2015).

En relación a las dimensiones formuladas por parte del PNUD (2015) se establece que el interés del desarrollo humano es generar mayores oportunidades para las personas, prestando particular atención al valor de las vidas humanas y no únicamente a los recursos o medios económicos. Al procurar el desarrollo de las capacidades de las personas, se está trabajando en línea con las demandas, requerimientos y principios que se protegen desde los derechos humanos.

En este sentido, es pertinente afirmar que la existencia de los derechos humanos es el aspecto que hace posible que se alcance el desarrollo humano. La conjunción de estas dos dimensiones genera que la personas alcancen aquellos elementos que son determinantes en la obtención de una óptima calidad de vida: dignidad, bienestar, respeto y libertad. Así, Rojas (2017) siguiendo lo expuesto por Amartya Sen, especifica que esta es la forma a través de la cual se otorga valor a la vida de las personas.

De manera expresa en el artículo 6 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo (1986), en relación a los derechos humanos se menciona los siguientes aspectos:

- Los Estados tienen la obligación de cooperar entre sí para el marco del desarrollo humano velar por el cumplimiento de los derechos humanos y de las libertades inherentes a todas las personas independientemente de su etnia, género, lengua, creencia, posición política, condición física entre otros.
- Los derechos humanos y las libertades esenciales son indivisibles e interdependientes. En esta medida es fundamental que se brinde igual atención a los procesos de implementación de los derechos sociales, políticos, culturales, económicos y civiles.
- Los Estados tienen la responsabilidad de emprender acciones en pro de erradicar los factores que limitan el desarrollo de las personas, de manera particular, aquellos relacionados con el no cumplimiento de los derechos de tipo político, social, civil, cultura y económico.

De lo expuesto se infiere que el desarrollo humano va de la mano del cumplimiento de los derechos humanos, en estos se congregan todos los factores que determinan que una persona pueda participar, desenvolverse y ser un actor participante que contribuye al desarrollo de la sociedad. Desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con miras a lograr el desarrollo humano se plantea los siguientes objetivos asociados al cumplimiento de los derechos humanos:



Figura 5. Objetivos de desarrollo sostenible. Tomado de ONU (2015).

Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) planteados por la ONU (2015), apuntan a la configuración de una sociedad en la cual todas las personas tengan las mismas oportunidades de desarrollarse poniendo fin a la pobreza y exclusión protegiendo los recursos del planeta. Estos objetivos procuran brindar una garantía para que todos los seres humanos vivan en un ambiente en el que exista paz, y en el que cuentan los medios que les permitan prosperar y desarrollarse.

Según establece Gómez (2017), los ODS plantean una lucha frontal contra las condiciones de desigualdad, enfocándose en tres dimensiones: económica, social y ambiental, las mismas que deben reflejarse en la creación e implementación de políticas mundiales que trabajen en estos ámbitos. Al respecto Lalama y Bravo (2019) mencionan que el cumplimiento de estos objetivos mantiene una estrecha relación con el desarrollo humano ya que se trata de dimensiones importantes que son consideradas como esenciales para el cumplimiento de los derechos fundamentales de las personas.

En definitiva, siguiendo el planteamiento de Rojas (2017) el desarrollo humano y los derechos humanos, son ámbitos complementarios de trabajo, ya que los dos plantean la necesidad e importancia de trabajar en pro de la justicia, la igualdad y la equidad. El

trabajo de ambos fortalece las bases que fundamentan la conformación de una sociedad en la cual sea posible que se trabaje por asegurar la participación de todos los individuos de tal manera que se alcance el bienestar individual y colectivo, garantizando la inclusión de todos los seres humanos.

Desarrollo humano, derechos humanos y Gestión Social. La Gestión Social cumple la función de realizar acciones de diagnóstico, prevención e intervención frente a circunstancias en las cuales se presentan condiciones de riesgo o vulnerabilidad que deben ser apoyadas para alcanzar el equilibrio social. Estas deben ser abordadas desde una perspectiva de derechos humanos en la que se tome en cuenta dimensiones como el género, la etnia, las creencias, las capacidades, las limitaciones y los factores presentes en el contexto (Beaumont, 2016).

En los procesos de Gestión Social, se debe tomar en cuenta que los sistemas sociales son plurales y congregan a individuos que desarrollan procesos de interacción que determinan los vínculos que establecen con la sociedad. En esa medida, a la Gestión Social le corresponde definir los procesos a través de los cuales abordará las distintas realidades, para brindar una respuesta efectiva a las necesidades o problemáticas que se hayan identificado (García C. , 2019).

En este sentido, siguiendo los planteamientos de Cardoso, Tenorio y Pereira (2019), la Gestión Social constituye una noción en que, enmarcada en la administración sobre todo pública, se encuentra en un permanente proceso de desarrollo. Esto deviene del diálogo que desarrolla entre los elementos dialógicos que estructuran la sociedad: trabajo-capital, Estado-sociedad, mercado-ciudadanía. Es en esta interacción que la Gestión Social no solo busca gestionar programas sociales; sino, busca comprender y

actuar desde la comprensión de estas interacciones para mediar en pos del desarrollo humano.

La Gestión Social, por lo tanto, se configura como el medio a través del cual se crean los escenarios para que las personas puedan desarrollarse y ser gestores del cambio social. Se enfoca en construir las bases que harán posible superar las condiciones de inequidad relacionadas con la situación de pobreza que atraviesa gran parte de la población a nivel mundial. De allí la importancia de dotar a la población de las herramientas que les permitan hacer frente a los contextos poco favorables para el desarrollo social y humano.

Esta noción presupone a ciudadanos con capacidad de agencia. Tal como plantea Monje (2011), se encuentra vinculada a la idea de desarrollo y al ejercicio pleno de los derechos humanos de la sociedad en su conjunto. Por ello, la gestión social comprende necesariamente la noción de ciudadanía deliberativa, en la que la interacción entre el Estado-Sociedad, mercado-sociedad y trabajo-capital se lleva a cabo en procesos dialógicos (Cardoso, Tenorio y Pereira, 2019; Monje, 2011).

Esto, como plantean Cárdenas et al. (2008), se realiza en la medida en que la sociedad civil tiene conciencia de sus derechos; es decir, la Gestión Social como agencia dialógica y deliberativa de la sociedad requiere de la apropiación y ejercicio efectivo de los derechos. Desde la perspectiva de los autores, la Gestión Social es el espacio en que se gestionan las relaciones e intereses entre los distintos actores que intervienen en el entramado social (mercado, Estado, sociedad civil).

Es esta la articulación que existe entre la gestión social y la conciencia de los derechos humanos que hace posible la orientación de la agencia hacia el desarrollo

humano (Cárdenas et al, 2008). Es así como la gestión social permite vehicular los derechos humanos con miras a alcanzar el desarrollo.

Inclusión social y educativa

Como se ha expuesto hasta aquí, hablar de derechos y desarrollo humano y discapacidad remite constantemente a la noción de exclusión. Como Chuaqui, Mally y Parraguez (2016) sugieren, este refiere a una forma epistemológica en la que se encuentra una visión dicotómica espacial entre un estar dentro y un estar fuera, siendo particular la noción de “fuera de” al hablar de exclusión. Lógicamente, la inclusión se refiere al “estar dentro de”. Esto se observa en el estudio de las ciencias sociales antes de autores como Durkheim, pero se posiciona como un objeto en sí desde el periodo de posguerra.

Sin embargo, desde la perspectiva de los autores, es claro que no existen personas o grupos sociales que se encuentren “fuera” del sistema social, lo que implica que la exclusión es más bien una imposibilidad de acceder o lograr determinados objetivos sociales, siendo por tanto una relación social. La exclusión es entonces un proceso de relacionamiento que puede tener diversas y varias causas, al tiempo que es relativo y no lineal (Chuaqui, Mally y Parraguez 2016). Se evidencia en distintos niveles:

- Dificultad para entrar a determinados sistemas sociales, cuyas causas pueden estar dadas por factores económicos, religiosos, ideológicos, entre otros.
- Dificultad para acceder a servicios sociales o ejercer determinados derechos.
- Dificultad para permanecer dentro de sistemas sociales por una calidad reducida en el relacionamiento social.

Las causas de esta exclusión, siguiendo a Chuaqui et al. (2016) pueden ser las siguientes:

- Por vulnerabilidad socioeconómica.
- Por aislamiento socioterritorial.
- Por catalogación de tipo jurídica o médica.
- Por género.
- Por rango etario.
- Por apariencia física.
- Por discapacidad evidente.
- Por orientación sexual.
- Por participación política o bien por militancia.
- Por ideología.
- Por razones religiosas.
- Por pertenecer a etnias determinadas.

En este sentido, la perspectiva que se plantea en Rizo (2006) sugiere, la integración o inclusión es la noción contrapuesta a la exclusión, y que tiene una connotación positiva en la que se designa a determinado grupo como parte constituyente de una totalidad social mayor. Así, el autor reconoce los siguientes tipos de integración:

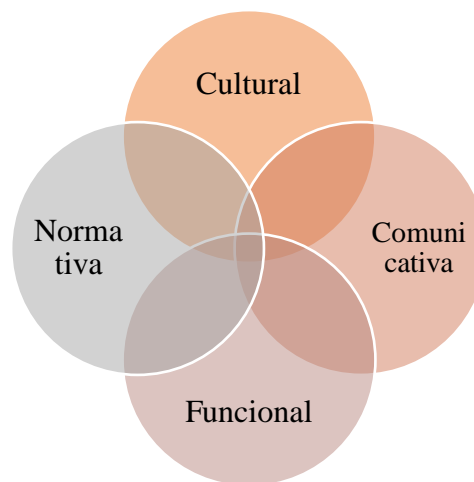


Figura 6. Ámbitos de integración. Elaboración propia con base en Rizo (2006).

La integración cultural refiere a grupos que comparten tanto normas como cultura, de modo que se encuentran integrados en este aspecto. La integración comunicativa refiere a la posibilidad de generar intercambios de significados. La integración funcional, por su parte, corresponde a aquella integración en la que se gestan intercambios funcionales debido a una división del trabajo en la que los grupos “incluidos” toman determinada posición dentro de un sistema interdependiente. Por último, la integración normativa refiere a la adecuación integrada de las conductas en el marco de las normas y leyes que regulan el comportamiento social (Rizo, 2006).

Sin embargo, desde esta perspectiva, es claro que lo excluido se encuentra al margen en algunos de dichos ámbitos debido a que se desvía de lo normal en cada uno de ellos. Lógicamente, valorar desde este punto de vista de negación un concepto y otro implicaría que la inclusión requiera de homogenización. Para Chuaqui, Mally y Parraguez (2016), por el contrario, la visión dicotómica de la exclusión/inclusión no es adecuada, pues es el enfoque que tiende a la subsunción más que al reconocimiento de la diversidad.

Así, y en atención al enfoque de derechos y de desarrollo humano, es necesario superponer varias capas más al concepto de inclusión social para que resulte operativo. Por esto, una primera aproximación a este enriquecimiento es considerar su finalidad o carácter teleológico: además de ser una relación social, la inclusión es un objetivo social, y está asociada estrechamente al desarrollo humano y bienestar social. Por tanto, y como Chuaqui, Mally y Parraguez (2016) consideran, es imprescindible entender la inclusión de la mano de la realización personal. Pero, además, requiere de su colectivización, pues la sociedad no es solo una suma de individuos; sino un sistema de interacción entre distintos actores, sean individuales o colectivos.

En el caso de las personas con diversidades funcionales, la participación social está fuertemente asociada a la accesibilidad que el entorno ofrece a las personas para que interactúen en él. En este sentido, como Palacios y Romañach (2006) plantean, la inclusión social se sostiene en los principios de la autodeterminación o vida independiente, la no discriminación, el acceso generalizado o universal, un entorno normalizado y diálogo entre los distintos actores sociales que hacen parte de la gestión social de la discapacidad.

La discapacidad, en tanto construcción social que deriva de relaciones sociales opresoras, está inserta en un contexto en que no se considera las necesidades particulares de este sector de la población. Por ello, es preciso para la inclusión social la reivindicación de la autodeterminación de la vida propia, y la eliminación de brechas y barreras que dificultan este proceso de despliegue de potencialidades humanas (Palacios y Romañach, 2006).

La inclusión social, por tanto, constituye la garantía de ambientes apropiados para el desarrollo de las personas con discapacidad, propiciando con ello el desarrollo autónomo y digno (ONU, 2015). Para las personas discapacitadas, tal como plantean Linares, Hernández y Rojas (2018), el acceso a la participación se encuentra mediado por las condiciones físicas del entorno en tanto espacios de interacción. En otras palabras, el acceso físico a los medios y espacios de interacción son el mínimo para garantizar la inclusión de las personas discapacitadas.

En este sentido, la exclusión se evidencia en la existencia de obstáculos y brechas que no permiten la participación, y que se encuentran dispuestas en los espacios de distintas formas, como la arquitectura o las distintas formas de transporte (Linares, Hernández y Rojas 2018). A nivel educativo, la exclusión, como plantean Clavijo y Bautista (2020), se da a nivel de hecho o de derecho, debido a que, aun existiendo normas, es plausible que no se efectivicen sus disposiciones.

En este ámbito en particular ha sido necesario un desarrollo teórico sistemático, pues es de los aspectos sociales en qué a día de hoy aún se está lejos de alcanzar la inclusión. Así, la inclusión educativa surge precisamente como una necesidad educativa para la población con diversidades funcionales durante las últimas décadas del siglo XX, sobre todo en Estados Unidos y Europa. Más adelante, la inclusión trasciende el ámbito de la discapacidad para referenciar a todos los actores y sujetos sociales que se encontraban excluidos por diversas razones (Infante, 2010).

Como Infante (2010) sugiere, existe una tensión a nivel educativo en el desarrollo de la noción de inclusión, y que está dada por el choque de los modelos que han abordado la concepción de la discapacidad. Esta refiere al traspaso de la educación inclusiva como

propia de la educación especial a otros entornos educativos generales. Así, aparece como pregunta cómo incluir y qué significa esto en educación: adaptar contextos a las necesidades particulares o integrar a lo normal las diferencias.

Infante (2010) es también consciente de la implicancia de la noción de inclusión en torno a una dicotomía de adentro/afuera. Analizada desde este sentido binario, la inclusión implica un centro al que deben ser atraídos los excluidos, de modo que en el ámbito educativo constituye lo normal en torno a la estructuración del aula, del espacio educativo en sentido amplio. No obstante, ya se revisó por qué esta noción es limitada y requiere de un enfoque de derechos y de desarrollo humano para que no signifique subsunción, sino potencialidades para alcanzar el bienestar.

Por ello, es preciso que la inclusión educativa escape a esta limitada noción binaria. Calvo (2013) sugieren una asociación directa entre la inclusión educativa con las ideas de igualdad y equidad, en la que no solo debe ser integrado un sujeto o sujetos excluidos previamente, sino que deben poder desplegar sus potencialidades con la misma libertad que otros sujetos. Esto remite nuevamente al desarrollo humano y a los conceptos de capacidades y funcionalidades propuestos por Sen. Con esto, siguiendo a Calvo (2013) es posible superar la tensión entre la inclusión como subsunción (solo igualdad) para centrarse en la igualdad en diversidad (equidad).

La normalidad es la noción que está detrás de la inclusión o exclusión efectiva dentro de los sistemas educativos. Así, como Clavijo y Bautista (2020) plantean, la inclusión educativa refiere a la aceptación de la diferencia y la diversidad como recursos para el aprendizaje. Por ello, y como plantea la UNESCO, la educación constituye una oportunidad para el desarrollo personal siempre y cuando se realice en atención a la

diversidad; en caso contrario, los sistemas educativos pueden ser incluso brechas y obstaculizadores de la inclusión y el bienestar de diversos sectores de la población (UNESCO, 2014). La educación inclusiva tiene como premisa la consideración de que todas las personas son diferentes, y que esas diferencias deben ser reconocidas y aceptadas dentro de todo proceso educativo (Clavijo & Bautista, 2020).

Como Leal y Urbina (2014) sugieren, existen cuatro componentes que permiten caracterizar la inclusión educativa desde esta perspectiva:

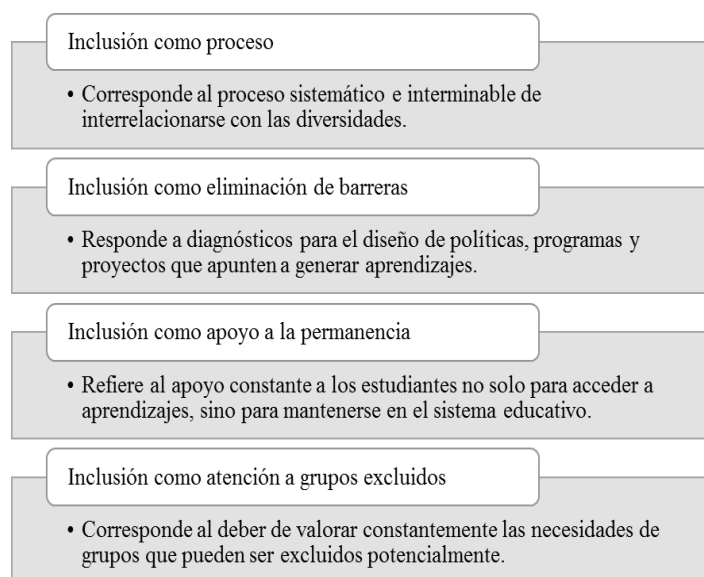


Figura 7. Dimensiones de inclusión educativa. Elaboración propia con base en Leal y Urbina (2014).

En este sentido, para Padilla (2011), la inclusión educativa constituye aquella búsqueda sistemática y permanente de responder adecuadamente a las diferencias y diversidades que se presentan en las aulas, aceptándolas y transformándolas en experiencias que potencien el aprendizaje. Por ello, la inclusión educativa no solo es responsabilidad de un docente o de las instituciones educativas, más bien requiere del

compromiso social en su conjunto para la comprensión y representación positiva de las diferencias funcionales.

Desde la perspectiva de Mancebo y Goyeneche (2010), la inclusión educativa es la presencia de oportunidades igualitarias en entornos educativos tanto en el ingreso, permanencia y aprendizaje o resultados. En este sentido, existen muchas dimensiones en las que puede generarse exclusión y que requieren, por tanto, de políticas y/o acciones inclusivas, como es la exclusión en el acceso a la educación, al conocimiento o bien a los aprendizajes, a las dinámicas sociales que se dan en este contexto, etc.

Inclusión educativa en la educación superior y marco legal. La inclusión en el ámbito educativo ha sido un tema de gran relevancia desde el posicionamiento del enfoque de derechos para el análisis de la discapacidad. Como Clavijo y Bautista (2020) plantean, las políticas han buscado fortalecer y garantizar el ejercicio de derechos a las personas con discapacidad; sin embargo, estas intenciones han quedado más bien planteadas a nivel de derecho sin evidenciarse efectivamente de hecho.

La educación ha pasado a formar parte de los derechos básicos que deben ser garantizados a todas las personas, sostenido por el principio de la igualdad y no discriminación, lo que se ha recogido sistemáticamente a lo largo de disposiciones internacionales (Rojas, Sandoval, & Borja, 2020); Clavijo y Bautista, 2020), como la Convención de Jomtien (1990), o en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), con las cuales se insta a los Estados a garantizar la inclusión de todas las personas a los sistemas educativos.

Así, los principales acuerdos internacionales que se han llevado a cabo para promover la inclusión a nivel educativo son los siguientes (Clavijo y Bautista, 2020):

- Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en su Art. 26, en donde se reconoce a la educación como un derecho de toda persona.
- Declaración de Derechos de los Impedidos de 1975, sobre reconocimiento de derechos para personas con discapacidad, promoviendo además el acceso a la educación para esta población.
- Declaración de los Derechos del Niño de 1959, que entre sus principios destaca el derecho a la educación de todo niño, atendiendo de manera especial a la población con discapacidad.
- Declaración Mundial de Educación para Todos de 1990 (Jomtien), promoviendo el acceso igualitario y universal a la educación.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, de 1994 (Salamanca), en que se establecen lineamientos para la inclusión universal a la educación y evitar la segregación.
- Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (y Protocolo Facultativo) de 2006, en que se determinan las obligaciones de los Estados para la promoción de la igualdad de derechos de las personas, en particular sobre educación y acceso a esta.

En los últimos enfoques de discapacidad, la inclusión educativa ha buscado superar la integración forzada de las personas en situación de discapacidad hacia un modelo que responda a sus necesidades diversas, apareciendo ante todo como un derecho que potencia las oportunidades y el desenvolvimiento en sociedad, y no como una brecha más (Ocampo, 2018). Entonces, es a partir de la adecuación de los contenidos, su estructuración y las estrategias que la educación inclusiva busca adaptarse para garantizar la educación.

El Ecuador en este particular se ha acogido a estas normativas internacionales, además de contar con la Constitución de la República (2008) en la que se establece como derecho de las personas el acceso a la educación (en su Art. 26). Estas disposiciones de orden constitucional se promueven a través de las leyes particulares, como son la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011) o la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD, 2012).

A nivel de educación superior, es interesante lo mencionado por Ocampo (2018), quien refiere que la universidad es una de las entidades educativas que más sistemáticamente ha excluido a la población no coincidente con la normalidad esperada, que en el ámbito educativo refiere a los hombres blancos heterosexuales y de niveles socioeconómicos altos. Un órgano con este grado de elitismo está difícilmente cercano a promover de forma efectiva la inclusión educativa de las diversidades.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) es otra norma en la que se ha buscado promover la inclusión educativa en el contexto de la educación superior en el país. Se indica en su Art. 12 que el Sistema de Educación Superior depende del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social, de modo que se sostiene en los principios en que este se rige, a saber, la igualdad, universalidad, equidad, entre otros. En su Art. 93 se indica que la calidad de la educación se sostiene en la inclusión, democratización del acceso y la equidad, entre otros principios.

Sin embargo, desde la perspectiva de Clavijo y Bautista (2020), aún existen brechas y retos que deben superarse para conseguir la inclusión en la educación superior ecuatoriana. Entre estos destacan:

- Retos institucionales: garantizar acceso y permanencia de estudiantes en las instituciones de educación superior (IES) a través del establecimiento de las condiciones materiales (físicas y estructurales) necesarias.
- Retos económicos: generar instancias para que el factor económico (limitados ingresos) no constituya una brecha para el acceso y la permanencia en el sistema educativo.
- Retos formativos: capacitar constantemente a los docentes para promover la formación inclusiva. Además, es preciso formar educadores (maestrías) especializadas que aborden las diversidades del aula.
- Retos en investigación: es preciso fortalecer líneas investigativas que identifiquen brechas y permitan avanzar en la materia.
- Retos de coordinación: es preciso el trabajo coordinado de distintas instituciones y autoridades para proveer de recursos necesarios para mejorar el camino de la inclusión.

Inclusión educativa de personas con discapacidad física. Para garantizar la inclusión educativa, como se ha revisado hasta aquí, es preciso que los contextos sociales en los que se desenvuelven las personas con discapacidad se adapten a la diversidad funcional que estas presenten, de manera que no exista una exclusión *per se* que provoque la discapacidad. Por ello, es posible identificar barreras que se encuentran en el contexto y que, de ser identificadas y abordadas, se puede fortalecer la inclusión de las personas con discapacidad física (Serrano et al., 2013).

En este sentido, existen factores presentes en el contexto que determinan la exclusión o inclusión de las diversidades. Entre estos están la accesibilidad de los

espacios, las distintas tecnologías que puedan implementarse, las actitudes y representaciones sociales de una sociedad determinadas en torno a la discapacidad y las políticas o servicios públicos de que se disponga (Serrano et al, 2013).

De esta manera, existen distintos contextos y escenarios en los cuales las personas con discapacidad física pueden vivenciar distintos obstáculos y, con ello, la exclusión.

Serrano et al. (2013) destacan con respecto a la educación:

- Dificultad de acceso a las instalaciones educativas.
- Falta de políticas de inclusión en las unidades educativas.
- Percepción negativa de los pares ante la discapacidad.
- Limitados recursos económicos.
- Bajo apoyo y limitados programas para la promoción del acceso a los sistemas educativos.
- Falta de recursos didácticos adecuados.
- Capacitación docente limitada.
- Baja oferta de educación especializada.
- Políticas de inclusión poco efectivas y poco claras.

Villafuerte et al. (2017) mencionan, además, que existen brechas en el uso de herramientas tecnológicas, lo que afecta directamente a la autonomía de las PDF con relación al acceso equitativo. Aun cuando las TIC constituyen herramientas potencialmente favorecedoras, existen contextos en que la falta de competencias docentes y de políticas efectivas de inclusión provoca brechas entre los estudiantes.

Gestión Social y actores sociales con discapacidad

El interés por conocer sobre qué son y cuáles son las características de los actores sociales deviene del desarrollo cada vez más acentuado de las manifestaciones de grupos de la sociedad civil que, desenmarcados de los grupos homogéneos que habían caracterizado a las estructuras sociales previas, se abrieron paso en las decisiones colectivas. En este sentido, Bolos (1999) menciona que es precisamente a partir de la emergencia de grupos de jóvenes que demandaron espacios de participación en los sistemas democráticos en los que se insertaban que aparece el interés por el estudio de los actores sociales.

Un enfoque significativo dentro del estudio social es el de M. Weber, quien desde una perspectiva epistemológica se esfuerza por asentar el estudio de la cotidianidad y de lo subjetivo desde la perspectiva de las acciones de los actores sociales en su contexto (Carrera, Inciarte, & Marín, 2012). Así, la unidad de “lo social” está dada por las acciones del sujeto y sus motivaciones; el interés, por tanto, está en el descubrimiento de las relaciones internas de los distintos puntos de vista y motivaciones que desencadenan acciones en los sujetos.

Por su parte, Giménez (2006) plantea que, en general, las Ciencias Sociales se han planteado como problema recurrente el sujeto, la agencia y la relación que se establece entre estos. De una parte, aquel enfoque que se sostiene en lo gestado por el sujeto o individuo se caracteriza por considerarlo como el eje de los acontecimientos sociales; por el contrario, el enfoque de la agencia refiere a las estructuras sociales como los ejes que determinan finalmente los fenómenos sociales. No obstante, los dos enfoques planteados

no dan cuenta adecuadamente del conocimiento que han producido estas disciplinas ni de sus objetos de estudio (Giménez, 2006).

En este contexto, la noción de actor social se plantea desde la comprensión tanto de los sujetos como agentes al tiempo que considera que son determinados por las estructuras; no obstante, dichas construcciones sociales no son de carácter mecanicista, sino que son conformadas al mismo tiempo por la acción de los sujetos. En este sentido, y como Giménez (2006) plantea, la estructura social se compone de varios subsistemas que se condicionan mutuamente, y son producto de la actividad de los actores sociales.

El actor social, entonces, se configura en determinado lugar de la estructura social, es determinado por ella y a la vez le da forma. Y esta estructura es a su vez multidimensional, de modo que es necesario identificar adecuadamente las distintas esferas que interactúan con los actores sociales y son modificadas por ellos. Giménez (2006) considera desde esta perspectiva que la agencia y libertad de acción de estos actores está dada tanto por la identidad que en ellos se recoge y por los proyectos y particularidades que presentan.

Para Zapata (2002), los actores sociales son los “sujetos del desarrollo” (p. 107). En este sentido, son partícipes de la construcción de su propia realidad social inserta en un contexto mayor. Se comprende desde esta noción que los sujetos están dentro de una realidad social más grande que ellos, que constituye el producto de la interrelación de la multitud de sujetos y que se ubica en un espacio, en un territorio determinado.

Así, la noción de actores sociales como unidad de estudio de las ciencias sociales puede complementarse con el concepto de desarrollo humano, asociando la agencia con la finalidad de la actividad humana, que es el bienestar. En este sentido, como plantea

Zapata (2002), los actores sociales pueden potencialmente producir o construir su desarrollo, pero para ello deben asumir dinámicas que les permitan hacerlo dentro de los contextos mayores en los que están insertos.

Un enfoque de Gestión Social que se centre en la promoción y fortalecimiento de los derechos humanos requiere de identificar adecuadamente a los actores sociales que se encuentran implicados en determinado ámbito social. Desde la perspectiva de Cordero et al. (2006), los actores sociales son aquellos protagonistas de determinadas realidades sociales que propenden a la creación de estructuras para la colaboración y la responsabilidad común, aun cuando se lleve a cabo en un proceso de negociación y/o conflicto de intereses.

Para Delgado y Hernández (2008), los actores sociales son aquel sector de la sociedad civil que se encuentra involucrado en diversas materias de índole social, y cuyo objetivo es contribuir a la mejora de las condiciones de vida de distintos grupos sociales en atención a sus derechos fundamentales. En este sentido, los actores sociales son conceptualizados desde su contraste con los actores institucionales (el Estado).

Otros enfoques para entender a los actores sociales es el planteado en Pérez (1995), según el cual estos son comprendidos desde la territorialidad y su relación con las dinámicas que se dan en unidades sociales (ya sean localidades, ciudades, etc.). En este sentido, plantea una primera diferenciación entre las bases sociales, que son el conjunto de estructuras sociales que dan lugar a las clases sociales. En contraste, los actores sociales son aquellos componentes de estas bases que efectivamente actúan y tienen injerencia a nivel social mediante la toma de decisiones y su ejecución.

En estrecha relación con esta perspectiva, en Boisier et al. (1995) se considera que, a partir de la búsqueda de determinados cambios sociales (ejercicio efectivo de derechos, mejoras de las condiciones materiales de vida, inclusión, etc.), la noción de actores sociales adquiere sentido una vez que queda en evidencia que este objetivo no es solo responsabilidad del Estado o de categorías unitarias (empresariado, proletariado, etc.), sino que responde a una responsabilidad de la sociedad civil en su conjunto. Se entiende, por tanto, que los actores sociales no son un conjunto homogéneo, sino precisamente lo contrario.

No obstante, aun cuando existan distintas perspectivas en el análisis, la emergencia de los actores sociales como grupos que inciden en la opinión y política públicas desde sus distintas condiciones y motivaciones deviene, tal como Bolos (1999) plantea, del nacimiento de múltiples identidades en un contexto en que las clases sociales ya no permitían entender esta heterogeneidad.

Así, los actores sociales son grupos que, mediante la participación, la organización y la movilización, constituyen organizaciones que buscan accionar colectivamente para la injerencia y el cambio social. En este sentido, como elementos transversales a los actores sociales se encuentran el carácter de excluidos a nivel político, económico y/o social; y, por otra parte, constituyen organizaciones con capacidad de agencia independiente (Bolos, 1999).

Como Tapella (2007, citado en Tróchez y Patarroyo, 2016) plantea, los actores sociales son aquel conjunto de personas que tienen como materia de trabajo y/o acción un determinado proyecto o programa, y que con su agencia inciden de forma significativa

en las expresiones de determinadas realidades. En este sentido, el autor no contrapone a los actores sociales al Estado.

En definitiva, la noción de actor social permite caracterizar a los sujetos que producen sus condiciones y modos de vida al tiempo que se los reconoce como insertos en un contexto multidimensional que los determina. Por ello es relevante como unidad de análisis de los fenómenos sociales, pues permite no reducirlos al determinismo a la vez que es posible entender cómo estos se articulan en un todo mayor y contra el que, no pocas veces, es preciso enfrentar para cambiar.

Actores sociales de discapacidad y tipología. La discapacidad ha sido una problemática social que ha sido abordada desde muy distintas perspectivas a lo largo, sobre todo, del siglo XX, a partir del posicionamiento predominante del enfoque de derechos, como se ha hecho efectivo en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2007 (ONU, 2007). La conceptualización que se ha hecho de ella ha variado sustancialmente, pasando por enfoques capacitantes hasta enfoques actuales más centrados en las capacidades diferentes (Rodríguez, 2012).

Desde la perspectiva de Rodríguez (2012), la discapacidad es inherentemente un fenómeno de estudio de carácter social debido a que transita por los espacios de las representaciones sociales. Desde la perspectiva del autor, es en este contexto en que la discapacidad se produce en exclusión, pues deriva de la noción acientífica y discriminatoria presente en la “imaginación sociológica”, conllevando la objetivación, su tratamiento como objeto social de carácter pasivo.

Para Almeida (2009), la discapacidad surge en el contexto social en el que se desenvuelven los sujetos. En este sentido, el considerar que la condición de discapacidad

genera exclusión implica pensar a la discapacidad como una característica del sujeto. Por el contrario, una perspectiva no capacitista se plantea desde la idea contraria: “la exclusión produce discapacidad” (p. 215).

Por ello, es importante desde la perspectiva de la autora la reconceptualización de ambos conceptos, exclusión y discapacidad considerando que entre ellos existe la mediación tácita del concepto de la normalidad y su ideología y el de desigualdad. En este sentido, son las ideas de normalidad y desigualdad las que median a nivel social para considerar a partir de allí qué es y qué no es lo discapacitado (Almeida, 2009).

Como Rosato y Angelino (2009) plantean, la discapacidad debe comprenderse desde los modos de ser y estar a nivel social. Por ello, los mecanismos de exclusión de que dispone la sociedad son los productores de discapacidad. Sin embargo, como desarrollan las autoras, no ha sido este el enfoque predominante; las primeras perspectivas desde donde se abordó la discapacidad fueron desde un modelo médico o rehabilitador y que persiste hasta hoy.

La discapacidad ha sido abordada teóricamente desde distintos enfoques, que pueden ser categorizados en tres modelos. Una caracterización de estos es la siguiente (Toboso & Arnau, 2008):

- Modelo de prescindencia

Corresponde a una de las primeras representaciones de la discapacidad en la sociedad. Esta consideraba (o aún lo hace) que la discapacidad tenía un origen religioso o metafísico. Desde una concepción que se enmarca en este modelo está el eugenésico, con arraigo en la antigüedad clásica; el que consideraba a la discapacidad (guiado tanto

religiosa como políticamente) como un “lastre” social que respondía a las consecuencias de malos actos de los padres. Por ello, se realizaban eugenesias en estos casos.

Por otra parte, el modelo de marginación, ubicado más adelante en la historia, se sostenía en la exclusión sistemática de discapacitados y otras formas de vida subestimadas, como la pobreza. Si bien no existe ya la eugenesia, sí se relegaba a las personas con discapacidades a un lugar que terminaba por reducir sus años de vida por omisión.

- Modelo rehabilitador (médico)

Desde una perspectiva científicista, el enfoque médico de la discapacidad pone el acento en el origen médico de las discapacidades, de modo que se dejan de lado con ello las explicaciones religiosas. Estas pasan a ser condiciones de salud, asociadas directamente a estados de enfermedad o bien de ausencia de salud plena. Además, el énfasis de la subestimación de las personas con discapacidades se pone en la necesidad de normalizarlas; es decir, de mejorar sus condiciones de vida para calzar con los estándares de normalidad socialmente definidos.

Este enfoque es fundamentalmente capacitista; es decir, tiene en cuenta para la valoración el grado de capacidad de las personas para llevar a cabo determinadas tareas o procesos. Por ello, como Toboso y Arnaud (2008) plantean, deriva una visión paternalista de la discapacidad, subestimando con ello las capacidades de esta población.

- Modelo crítico o social

Esta perspectiva surge más recientemente y como respuesta crítica a los dos paradigmas mencionados previamente. Junto con la comprensión de la noción de actores

sociales, la discapacidad también fue concebida como un producto de una relación entre sujetos y estructuras, siendo en este caso fundamental para su surgimiento las barreras excluyentes que la sociedad impone. En este sentido, el origen de la discapacidad ya no se ubica como una cualidad propia del individuo, sino que tiene un origen social.

Lógicamente, la discapacidad deviene de la interacción entre la condición de un sujeto y las posibilidades del entorno para que se desarrolle. Cuando en esta interacción se producen barreras y obstáculos para el despliegue de las potencialidades de los sujetos, se produce la exclusión, y, con ello, la discapacidad. Bajo esta conceptualización se establecen distintas perspectivas críticas que abordan la problemática de formas distintas, pero conciben en común que el origen de la discapacidad no está en el sujeto, sino en el contexto.

Desde la sociología crítica se concibe a la discapacidad como una categoría que oprime a los sujetos que son diferentes o escapan a lo conceptualizado como normal. En este sentido, se comprende que a partir de determinadas relaciones sociales de producción se produce una conceptualización médica, y se entiende, por tanto, que la discapacidad es un producto necesario del modo de producción capitalista (Rosato y Angelino, 2009).

Dentro del enfoque de las Naciones Unidas y la OMS (Organización Mundial de la Salud), según plantea Angelino (2009), han existido al menos dos grandes nociones de discapacidad. Uno de ellos corresponde a la referida en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías de la década de los 80, en el que la discapacidad se define como una restricción o falta de determinada capacidad para realizar actividades en el marco de la normalidad humana.

Por otra parte, el enfoque abordado en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Actividades y Participación, en donde se quita el énfasis de discapacidad y se acentúa la deficiencia. Con esto, es claro que estos enfoques se enmarcan en el primer modelo rehabilitador o medicista, en donde se aborda a la discapacidad desde el ámbito de la salud (Angelino, 2009). Por esto, este enfoque enfatiza la condición de discapacidad como individual y propia de un sujeto que la posee y, posteriormente, a causa de ella es excluido.

Es en este escenario que las voces disidentes a este discurso tradicional y capacitista se posicionan como actores sociales desde la discapacidad para transformar esta noción. Así, las personas discapacitadas comenzaron a posicionar una voz propia, sobre la que se erigieron modelos teóricos críticos, como los planteados por Oliver (1998) o la corriente de *disability studies* (Angelino, 2009).

Desde allí, se comprende que la discapacidad es impuesta desde una entidad externa, lo que se deriva de las relaciones sociales de determinado contexto. Así, se concibe que en donde existen discapacitados se evidencia una acción discapacitante desde el modelo económico, político y cultural. Como plantea Goffman (citado en Rodríguez, 2012), la discapacidad, lejos de derivar de una condición de salud, deviene de la consideración social de un modelo de normalidad-perfección que se posiciona en el poder.

Así, es posible caracterizar a estos actores como un grupo social históricamente excluido, marginado y oprimido debido a las distintas condiciones que personifican y que no coinciden con la idea de normalidad en determinada sociedad. El enfoque de derechos permite conceptualizar a estos sujetos, justamente, como sujetos de derechos, haciendo responsable a la sociedad en su conjunto (Fajardo, Rodríguez, & Hermán, 2018).

En el proceso de este reconocimiento, han sido los actores sociales de la discapacidad quienes han logrado reivindicar esta conceptualización de la discapacidad, y han logrado afianzarse (con mayor o menor éxito) como sujetos de derecho. Como se plantea en Fajardo, Rodríguez y Hermán (2018), estos éxitos no solo se relacionan con la identificación y combate a las diversas brechas y barreras materiales con las que continuamente lidian estos actores sociales; también debe existir un avance en la representación social que la sociedad tiene de la discapacidad o diversidad funcional.

El compromiso con el ejercicio de los derechos de los actores sociales de la discapacidad y la población en general implica reconocer que es preciso mejorar los determinantes de la calidad de vida y las brechas que la sociedad constantemente impone a esta población. La inclusión está dada, entonces, por la autodeterminación y la posibilidad de participar activamente en la sociedad por parte de estos actores (Fajardo, Rodríguez y Hermán, 2018).

De allí que nuevos enfoques, como el de Palacios y Románach (2006), plantea una conceptualización distinta de la discapacidad, o más bien, busquen transformarla en la “diversidad funcional”, además de considerar la deficiencia como “diferencias orgánicas o funcionales”. Esto apunta, precisamente, a modificar la representación social negativa y rehabilitadora de estos colectivos, desde el llamado modelo de la diversidad.

Cárdenas et al. (2008) plantean como clasificación los siguientes modelos que han abordado la discapacidad:

- Modelo de capacidades humanas: Realiza un análisis desde la perspectiva de las capacidades y del potencial humano para desarrollarlas al máximo, con independencia de la existencia de deficiencias.
- Modelo de estudios públicos: Corresponde al análisis realizado para la comprensión de la relación entre Estado y sujetos de la sociedad civil para garantizar el bienestar de la sociedad en su conjunto.
- Modelo cultural: Corresponde al análisis enfocado en las representaciones de la discapacidad desde el entorno cultural y las distintas expresiones sociales que evidencian la situación de discapacidad.
- Modelo ético-filosófico: Realiza el análisis de la discapacidad desde la ética y la teleología de la vida humana.
- Modelo ecológico: Corresponde a la comprensión sistémica de las interacciones de las personas discapacitadas en los distintos contextos en que se desenvuelven, pudiendo constituirse como facilitadores o bien como obstaculizadores de su desenvolvimiento.

Los modelos sociales de la discapacidad que se plantean desde el enfoque de derechos y que entienden a la discapacidad como más que un problema médico sugieren que es preciso analizar su dimensión médica a la vez que su dimensión social. Se busca con él que las ciencias médicas aporten soluciones ajustadas a las necesidades sociales de los sujetos que las requieran. Para evitar la exclusión, por tanto, es preciso referir a modelos que atiendan a la diversidad como categoría de estudio de esta población.

Así, en relación con el enfoque de desarrollo humano, la perspectiva de las capacidades planteado por Sen tiene en consideración el cómo las sociedades en su

conjunto son capaces de permitir el despliegue de las funciones de los sujetos en miras del bienestar. Esto se sintetiza a continuación:



Figura 8. Modelo de desarrollo humano. Elaboración propia con base en Toboso y Arnau (2008).

Como se observa, el conjunto de capacidades es constitutivo de distintos funcionamientos que tienden al bienestar. Las capacidades son las potencialidades de llevar a cabo o conseguir algo determinado, como “poder tener una casa”, o “conseguir alimentarse”. La interacción de estas da lugar a funciones como la salud, el abrigo. Para que esto sea posible, es importante que el contexto social sea capaz de proveer adecuadamente. Aquí se enlazan los conceptos de autonomía y libertad, que son los que hacen plausible desarrollar y desplegar capacidades y funcionalidades y decidir sobre ellas (Toboso y Arnau, 2008).

De esta manera, es claro que el modelo social de la discapacidad emplaza a los actores sociales a desarrollar proyectos que permitan promover la inclusión, en el entendido de que todas las personas son sujetos de derecho, de manera que, lejos de menores capacidades, debe atenderse a la diversidad para potenciar las capacidades para funcionar en pos del bienestar.

Tipología de discapacidad. Como se encuentra explicado en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), la clasificación

realizada busca homogeneizar el lenguaje y los conceptos para referirse a aquellos estados de la salud, en donde se consideran las siguientes categorías (OMS - OPS, 2001):

- Funcionamiento y discapacidad
 - Funciones y estructuras corporales
 - Actividades y participación
- Factores contextuales
 - Ambientales
 - Personales

Siguiendo esta clasificación (realizada desde el punto de vista de la salud) se tiene el siguiente sistema:

Componentes	Parte 1: Funcionamiento y Discapacidad		Parte 2: Factores Contextuales	
	Funciones y Estructuras Corporales	Actividades y Participación	Factores Ambientales	Factores Personales
Dominios	Funciones Corporales Estructuras Corporales	Áreas vitales (tareas, acciones)	Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad	Influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad
Constructos	Cambios en las funciones corporales (fisiológicos) Cambios en las estructuras del cuerpo (anatómicos)	Capacidad Realización de tareas en un entorno uniforme Desempeño/ realización Realización de tareas en el entorno real	El efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal	El efecto de los atributos de la persona
Aspectos positivos	Integridad funcional y estructural Funcionamiento	Actividades Participación	Facilitadores	no aplicable
Aspectos negativos	Deficiencia Discapacidad	Limitación en la Actividad Restricción en la Participación	Barreras/ obstáculos	no aplicable

Figura 9. Sistema de clasificación de CIF. Tomado de OMS - OPS (2001).

Desde el enfoque planteado a nivel nacional, el tratamiento de la discapacidad se sostiene en un enfoque de derechos. Los tipos de discapacidad que son reconocidos y deben acreditarse por el CONADIS (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades). Estos son (Ministerio de Salud Pública, 2022):

- Auditiva
- Física
- Intelectual
- Del lenguaje
- Mental Psicosocial
- Visual

Como criterios para la identificación y valoración de las diversidades funcionales, se proponen los planteados por la CIF:

- Valoración de la función corporal
 - Criterios de análisis mental.
 - Análisis de los sentidos y del dolor.
 - Análisis de los mecanismos de habla y voz.
 - De sistemas internos como el cardiovascular, el hematológico, e inmunológico, el respiratorio, el metabolismo o el endocrino.
 - Análisis del sistema reproductor y/o genitourinario.
 - Análisis neuromusculoesquelético y motor.
 - Análisis cutáneo y de otros sistemas asociados.
- Valoración de las estructuras del cuerpo
 - Análisis de estructuras del sistema nervioso.

- Análisis ocular, del oído y de otras asociadas al habla/voz.
- De sistemas internos como el cardiovascular, el hematológico, e inmunológico, el respiratorio, el metabolismo o el endocrino.
- Análisis del sistema reproductor y/o genitourinario.
- Análisis neuromusculoesquelético y motor.
- Análisis cutáneo y de otros sistemas asociados.
- Valoración según funcionalidad en el entorno
 - Aprendizajes.
 - Capacidad en actividades y tareas.
 - Análisis de comunicación.
 - Análisis de movilidad.
 - Desarrollo en vida cotidiana / doméstica.
 - Relaciones sociales.
 - Análisis de distintos ámbitos de la vida.
 - Análisis de vida sociocomunitaria.
- Valoración del ambiente cercano
 - Análisis de herramienta y tecnología disponible.
 - Ecosistema y sus cambios según actividad humana.
 - Actitudes.
 - Sistema político y programas.

Desde la perspectiva del modelo de la diversidad se cuestionan profundamente las tipologías enunciadas. Esto debido a que están desplegadas desde un enfoque rehabilitador y basado en condiciones médicas, lo que patologiza condiciones que debieran encontrarse mediadas más por las relaciones que se establecen entre los sujetos

y la sociedad (Palacios y Romañach, 2006). Se propone por tanto una caracterización como la siguiente:

- Diversidad funcional física.
- Diversidad funcional visual.
- Diversidad funcional auditiva.
- Diversidad funcional mental.
- Diversidad funcional intelectual.
- Diversidad funcional orgánica.
- Diversidad funcional circunstancial o transitoria.

Con todo, estas tipologías son las que actualmente se consideran para la clasificación y conceptualización de las discapacidades.

Gestión Social y actores sociales con discapacidad física. Una vez que se comprende a la discapacidad como el resultado de la interacción entre los sujetos y su entorno (mediado por la idea de normalidad), es posible valorar claramente la relación que se establece entre la gestión social y los actores con discapacidad. Dado que es el contexto social el que propende a establecer el sentido y las prácticas que se asocian a la discapacidad, la gestión que se lleva a cabo a nivel social es uno de los principales mecanismos de que la sociedad en su conjunto puede valerse para reformular la noción de discapacidad y mejorar sustancialmente la calidad de vida de estos actores sociales.

En el caso particular de las personas con discapacidad, Linares, Hernández y Rojas (2019) hacen hincapié en las características que presentan los espacios y cómo estos determinan y son determinados por las relaciones sociales que se dan en ellos. Así, entre

otros conflictos se observan en los espacios problemas de accesibilidad y movilidad, los cuales son determinados por los obstáculos o las facilidades que los espacios urbanos tienen a disposición para garantizar el acceso a las mismas oportunidades. Además, como plantea el Banco Mundial (2005, citado en Linares, Hernández y Rojas 2019), existe una asociación entre discapacidad y pobreza que implica valorar la multidimensionalidad de esta realidad.

Desde la Gestión Social de esta problemática, Lligüín y Viteri (2022) plantean que existen una serie de intentos desde la institucionalidad por generar políticas y normativas que permitan la integración activa de las personas con discapacidad en los distintos ámbitos de la vida social; no obstante, estas se quedan usualmente en la norma escrita y difícilmente se realizan en la práctica.

Como se mencionó previamente, la Gestión Social permite diagnosticar, prevenir e intervenir en los contextos en que los sujetos pueden llegar a ser vulnerados en sus derechos fundamentales y excluidos (Beaumont, 2016), atendiendo a la relación entre Estado, sociedad civil y sector privado. En este contexto, las personas con discapacidad física (PDF) pueden caracterizarse como aquellas que presentan dificultades ya sea en la movilidad o derivadas de las funciones neurológicas, de los músculos o del sistema esquelético (Padilla, 2011). Así, es preciso desde la Gestión social atender a las problemáticas a las que se enfrenta esta población particular.

Para el caso de las personas con discapacidad física (PDF), estos contextos se encuentran determinados por factores que actúan como barreras para la inclusión e inserción. Estas barreras son impedimentos u obstáculos que obstruyen la participación

de las personas, y tienen impactos directos en el funcionamiento corporal o bien en la realización de actividades (Serrano, y otros, 2013).

Capítulo II

Políticas de inclusión educativa de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador

A partir del marco teórico establecido en el capítulo precedente, en este capítulo se abordan las políticas de inclusión de la PUCE a partir de la constatación de las normas nacionales, tanto de nivel constitucional como legal, que normal y promueven el derecho a la educación desde la inclusión en el contexto de personas con diversidades funcionales físicas.

Para ello, se exponen en primer lugar las políticas de inclusión educativa que constan en el Reglamento General de Estudiantes de la PUCE, para posteriormente analizar lo dispuesto en la Constitución de la República y en la respectiva Ley que vehiculiza dichas disposiciones, la Ley Orgánica de Educación Superior.

Descripción de las políticas de inclusión educativa que dispone la Pontificia Universidad Católica del Ecuador para estudiantes con discapacidad física

La PUCE dispone del Reglamento General de Estudiantes como normativa que regula académica y administrativamente la institución. Con respecto a educación inclusiva, el Reglamento establece el sistema de Bienestar estudiantil, el que describe como estructura organizativa para el desarrollo integral del estudiantado (Dirección General de Estudiantes, 2019, p. 15):

Art 22: Bienestar estudiantil es la estructura de la organización que se encarga de velar por el desarrollo integral de los estudiantes mediante las acciones de acompañamiento integral y actividades extracurriculares.

Art. 23: La Constitución de la República del Ecuador y la política general para la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia, movilidad y Egreso de la PUCE; la Universidad garantiza mediante acciones afirmativas la igualdad de oportunidades para estudiantes admitidos y estudiantes en condición de ser excluidos.

Políticas de Inclusión Educativa en el Reglamento General de Estudiantes.

La política de inclusión educativa se estructura con los siguientes componentes

(Dirección General de Estudiantes, 2019):

- Implementación del sistema de cuotas o de preferencialidad.
- Becas y ayudas económicas.
- Adaptaciones curriculares en los procesos de ingreso.
- Ajuste en los tiempos de aprendizaje y sus metodologías en asignaturas específicas y necesarias dependiendo de cada caso.
- Acompañamiento académico integral.
- Sistemas diferenciados o especiales de evaluación.
- Capacitación a docentes en metodologías de enseñanza, aprendizaje y acogida y buen trato a los estudiantes en condición de vulnerabilidad o que pertenezcan a grupos señalados.

El Reglamento General de Estudiantes en su artículo 35 plantea que las tutorías académicas son un mecanismo que tiene como objetivo generar la integración de los estudiantes para garantizar su formación integral. Esto se expresa de la siguiente manera

(Dirección General de Estudiantes, 2019):

Art. 35 Las tutorías académicas que brinda la Universidad están orientadas a integrar a los estudiantes en su proceso formativo académico de manera inclusiva e integral con la finalidad de mantener un entorno adecuado para la formación del estudiante (...) (p. 16)

Para hacer posible dichas tutorías, el programa contempla la capacitación docente en el ámbito de la inclusión y, en particular, en los distintos tipos de diversidades funcionales que presenta la población total de estudiantes de la PUCE. En la tabla a continuación se observa la aplicación de dichas capacitaciones para llevar a cabo las tutorías.

Tabla 1
Capacitación docente para tutorías

<i>Capacitación de Tutores</i>	<i>I Periodo 2018-01</i>	<i>II Periodo 2018-02</i>
Número de tutores de acompañamiento Capacitados	210 (5 horas)	100 (40 horas)
Tutores capacitados en estrategias pedagógicas en el aula para el trabajo con estudiantes que tengan necesidades específicas	95	158
Total	309	307

Elaboración propia con datos DBE (Dirección General de Estudiantes, 2019)

El procedimiento de admisión para personas en situación de vulnerabilidad se describe a continuación (Dirección General de Estudiantes, 2019, p. 31):

- Identificación de aspirantes en la inscripción mediante el registro de ciertas condiciones como etnia, discapacidad y becas por políticas de cuotas obtenidas a través del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA).
- Se realiza una entrevista inicial a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, específicamente, a personas con discapacidad. El objetivo de la entrevista es conocer los antecedentes académicos del aspirante en el bachillerato para determinar los apoyos específicos requeridos en el examen o curso de admisión.
- Determinar el tipo de adaptación en la administración del examen o curso de admisión que requiere el aspirante. Esta adaptación es “no significativa”, es decir, la forma de administración y el tiempo del examen es modificable. En el caso del curso de admisión, se modifican los tiempos, metodología e instrumentos de evaluación, más los contenidos y resultados de aprendizaje siguen siendo los mismos del grupo.
- Se realiza un informe con los datos de los aspirantes que han superado los procesos de admisión para la Dirección de Beneficios Económicos y la Dirección de Bienestar Estudiantil para que se realice la vinculación con la unidad académica correspondiente.

En cuanto al proceso de Beneficios Económicos, este persigue los siguientes criterios para la inclusión:

- Becas para personas con discapacidad
- Becas para estudiantes de Política de Cuotas

El análisis para el otorgamiento de estas becas permite identificar a estudiantes de distintas realidades, quienes necesitan un apoyo integral para su formación para que su situación económica no se convierta en una barrera para el acceso, permanencia y titulación.

Tutorías de acompañamiento: Al considerar los conceptos que forman parte del Modelo Educativo de la PUCE y de la Pedagogía Ignaciana, además de la tutoría académica, cada Unidad Académica definirá un grupo de tutores que realizarán el acompañamiento integral a los estudiantes. Esta acción de prevención y apoyo, permitirá detectar diversos tipos de necesidades de los estudiantes, no solo en el ámbito académico sino también en el psicosocial, con el fin último de que la institución active una red interna y externa que permita atender, proteger y contener a los estudiantes que presenten problemáticas o necesidades en dicho ámbito.

Capacitación a tutores: La DBE coordina las capacitaciones con las Unidades Académicas y tutores seleccionados. De esta forma, se ordenarán los cursos por temáticas y difundir previamente una agenda, tanto para los docentes tutores como para los tutores pares, a fin de que sea una herramienta de aprendizaje que fortalezca los procesos de tutorías.

Evaluación semestral y cierre del proceso: Al culminar los períodos académicos, se realizan informes finales por facultad y un informe general de la PUCE, elaborado por la Dirección de Bienestar Estudiantil. En ellos, se resume la información de cobertura, implementación y resultados del proceso semestral de tutorías. A su vez, se evalúa el desempeño de los tutores para implementar mejoras en el siguiente ciclo.

Acompañamiento en el proceso de titulación (Dirección General de Estudiantes, 2019)

Derivación o alerta por parte del sistema de tutorías integrales

Reunión con la Unidad Académica para análisis de necesidades o requerimientos conforme la opción de titulación escogida por el estudiante: examen complejo o trabajo de titulación.

Elaboración de informe con las recomendaciones específicas para el proceso de titulación.

En caso de ser pertinente, asesoría metodológica para la elaboración del trabajo de titulación.

Capacitación con la Unidad Académica para la definición de las adaptaciones a implementarse en el examen complejo o en el trabajo de titulación. (p. 42-43)

Normativa nacional.

- **Constitución de la República del Ecuador**

La Constitución de la República (2008) establece en su Art. 26 el derecho a la educación, y se establece que el Estado debe ser garante de dicho derecho, asumiéndolo como un deber ineludible. Dentro de las garantías para su ejercicio, el mismo artículo menciona que los principios de igualdad y de inclusión social son determinantes para el ejercicio del buen vivir, tal como se indica a continuación.

***Art 26:** La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. (p. 16)*

Como se observa, la educación es conceptualizada a nivel constitucional como un derecho fundamental de las personas, el que debe ser garantizado por el Estado. En este sentido, se establece que la educación debe centrarse en el desarrollo integral del ser

humano, dando cuenta de la necesidad de desplegar sus potencialidades en un entorno sostenible y democrático. Para ello, se establece que la educación debe tener el carácter de participativa, intercultural, obligatoria, entre otros, tal como se indica en el Art. 27 a continuación.

Art. 27: La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (p. 16)

Por último, se establece más adelante la visión del modelo de educación superior, sobre el cual se plantean los objetivos de desarrollo académico y profesional de las personas, centrados en una perspectiva humanista y científica; se espera de dicho nivel educativo que exista promoción de la investigación y desarrollo cultural y de saberes, todo ello en pos del desarrollo tecnológico y del avance en soluciones adecuadas para el desarrollo del país. Esto se expresa en el Art. 350 a continuación.

Art. 350: El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. (p. 108)

Así, tal como se desprende de las disposiciones constitucionales, el sistema educativo debe orientarse al desarrollo de los objetivos país planteados.

- **Ley Orgánica de Educación Superior**

La LOES es el cuerpo legal que dictamina las disposiciones constitucionales en torno al sistema de educación superior. Dentro de sus mandatos, se plantean los principios

que constituyen la base de la aplicación de las distintas regulaciones en materia de igualdad e inclusión. Así, su Art. 71 refiere sobre el principio de igualdad en el sistema de educación superior lo siguiente:

Art. 71: El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad. (Ley Orgánica de Educación Superior, 2019, p. 32)

- **Ley Orgánica de Discapacidades**

Para la garantía de los derechos a la igualdad y la realización efectiva del principio de igualdad, se establece la LOD (2012) como cuerpo legal que presenta en torno a la educación las siguientes disposiciones:

Art. 27: Derecho a la educación. - El Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, sus estudios, para obtener educación, formación y/o capacitación, asistiendo a clases en un establecimiento educativo especializado o en un establecimiento de educación escolarizada, según el caso. (p. 11)

El derecho a la educación se plantea como una obligación del Estado, que debe garantizar el acceso, la permanencia y el egreso al sistema educativo para todas las personas; esto, según se especifica, debe considerar las necesidades particulares de cada persona, para lo que se dispone de establecimientos educativos especializados o bien de carácter escolarizado. En el Art. 28 se plantea, además, que la noción de educación educativa se llevará a la práctica mediante la disposición de diversos mecanismos que aseguren la inclusión de estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, para lo que debe garantizarse el personal capacitado, el apoyo tecnológico y académico para su inserción. Esto se indica a continuación.

Art. 28: Educación inclusiva. - La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnico-tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada. (p. 11)

- **Reglamento para garantizar la igualdad de todos los actores en el sistema de educación superior 2017**

El Reglamento expedido en 2017 corresponde al instrumento normativo en que se indica concretamente los principios mediante los cuales se garantizará la igualdad dentro del sistema de educación superior. En su Art. 15 se establece que los actores dentro de dicho sistema, incluyendo lógicamente a las instituciones educativas, deben actuar acorde con los mandatos legales y constitucionales en torno a la inclusión y a lo dispuesto sobre educación. Se refiere así:

Art. 15.- - Todos los actores del Sistema de Educación Superior, principalmente a través de políticas y normativa interna, tienen la obligación de respetar, promover, proteger y garantizar los derechos que se generen de la aplicación de este Reglamento, así como de los demás derechos vinculados a la igualdad consagrados en la Ley Orgánica de Educación Superior, normativa que rige el Sistema de Educación Superior, Constitución de la República del Ecuador y demás instrumentos internacionales. (Reglamento RPC-SO-22-No_414-2017, 2017, p. 7)

Además, en su Art. 20 (Reglamento RPC-SO-22-No_414-2017, 2017, p.8), en la disposición segunda, se mandata a las instituciones educativas la generación de políticas e instrumentos que permitan hacer efectivos los derechos y principios de la igualdad, igualdad de oportunidades, educación, acceso, permanencia y egreso, etc. Luego, en su disposición tercera, establece que mediante los diagnósticos realizados las instituciones deben disponer de planes de igualdad institucionales, que garanticen el ejercicio de derechos para todos los estudiantes.

Análisis de alineación normativa. La Pontificia Universidad Católica del Ecuador en sus normativas institucionales internas cumple en principio con las exigencias de las normativas exteriores como lo es la Constitución de la República del Ecuador (2008) que exige que la educación sea un derecho para todas las personas, que sea para toda la vida y contribuya a la formación integral de los estudiantes, donde el Estado está garantizando mediante una política pública de inclusión social y de igualdad de oportunidades.

La Universidad también cumple la exigencia de la normativa exterior que pide centrarse en la educación integral del ser humano, ya que cumplen con los apoyos metodológicos y técnicos necesarios que garantizarán los derechos de los estudiantes tal como lo exige la (LOES, 2019) para este cumplimiento la Universidad cuenta con tutorías académicas que orientan a los estudiantes hacia la formación inclusiva que se encuentra a cargo de la Dirección General de Estudiantes de la PUCE sede Quito.

La PUCE cuenta con el criterio de igualdad de condiciones no discrimina a estudiantes ni docentes y trabajadores por razones de convicciones filosóficas, religión, género u orientación sexual, así como discapacidad, inclinación política condición socio-económica, además que toda persona que es admitida en la PUCE debe respetar los principios y valores cristianos y humanísticos que forman parte de la institución.

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador También cumple con la exigencia que rige en la Ley Orgánica de Discapacidades que exige que las personas con discapacidad puedan acceder permanecer y culminar sus estudios dentro de una institución de educación superior, ya que la PUCE además de admitir estudiantes con discapacidad bajo la modalidad de adaptaciones curriculares, ampliación de tiempo en las

evaluaciones, brindar apoyo con herramientas técnicas dependiendo el caso de cada estudiante la institución garantiza el aprendizaje de sus contenidos, para esto se capacita a docentes en el manejo de material extracurricular y diferentes métodos de evaluación.

De acuerdo con lo analizado dentro del Reglamento de Inclusión Educativa de la Universidad de los Hemisferios y los reglamentos normativos exteriores a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, puedo decir que se ambas instituciones de educación superior cumplen con estos mandatos externos en busca de fomentar la inclusión educativa de las personas con discapacidad en su derecho de interactuar con los diferentes actores sociales en condiciones de igualdad de oportunidades y condiciones académicas para el óptimo desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas y de aprendizaje, a través de las metodologías de adaptaciones curriculares y extensión de tiempo en las evaluaciones.

- **Conceptos base**

Discapacidad:

- Son las diferencias a nivel corporal.
- Limitaciones a nivel individual.
- Restricciones en la participación a nivel social
- Son tres dimensiones diferentes que interactúan entre sí con factores contextuales, factores ambientales y personales.

Persona con discapacidad: Persona que posee una o más deficiencias físicas, mentales o intelectuales o sensoriales con independencia de la causa que la hubiese

originado y producto de esto ve restringida su capacidad, biológica, psicológica y asociativa para ejercer actividades de la vida cotidiana.

Inclusión educativa: La Inclusión educativa es un documento en el que se puede identificar el proceso de aprendizaje de cada estudiante y responder a la diversidad de las necesidades que tengan los mismos, reduciendo de esta manera la exclusión que existe en la educación.

La inclusión educativa implica la realización de cambios modificaciones en los contenidos y estrategias de aprendizaje, contemplando una visión común que incluye a todos los actores de la sociedad.

Adaptación Curricular: Adecuación de esos elementos del currículo a las necesidades especiales de un estudiante en concreto. (Universidad de Los Hemisferios, 2020)

Becas: Las becas son un “mecanismo de acción afirmativa destinado para estudiantes que sean de escasos recursos económicos o que pertenezcan a grupos históricamente excluidos o que posean alguna discapacidad” (Dirección Geneal de Estudiantes, 2019, p. 16).

Capítulo III

Análisis de aplicación de políticas institucionales de la PUCE en torno a la inclusión educativa en la población con diversidades funcionales

En los capítulos precedentes se analizaron los fundamentos teóricos de la educación inclusiva en el marco de los derechos humanos, del desarrollo humano y de la educación inclusiva en el contexto de la discapacidad, y se estudió la normativa nacional (constitucional, legal y reglamentaria) y las disposiciones institucionales de la PUCE en torno a la inclusión educativa, evidenciándose que se encuentran alineadas.

En el presente capítulo se realiza una triangulación de la información estadística que fue facilitada por el departamento de Bienestar Estudiantil de la institución con el enfoque teórico expuesto en primer lugar y con las disposiciones normativas expuestas en segundo, de modo que se elaboró una caracterización del cómo se aplican en la actualidad las políticas de inclusión en la PUCE y, por tanto, cómo se llevan a cabo en la población de estudiantes con diversidades funcionales físicas el ejercicio de los derechos a la educación y a la igualdad establecidos por la normativa.

Aplicación de las políticas de inclusión educativa en la población con discapacidad en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Quito

Como se analizó en el capítulo anterior, la institución se ha planteado dentro de la normativa la obligatoriedad de llevar a cabo acciones que permitan realizar de manera efectiva la igualdad de oportunidades para los estudiantes que hayan sido admitidos y para quienes puedan ser excluidos. Para viabilizar la aplicación de estas normas, la

institución ha desarrollado su Programa de Acompañamiento, el cual se sintetiza en la figura que se presenta a continuación:

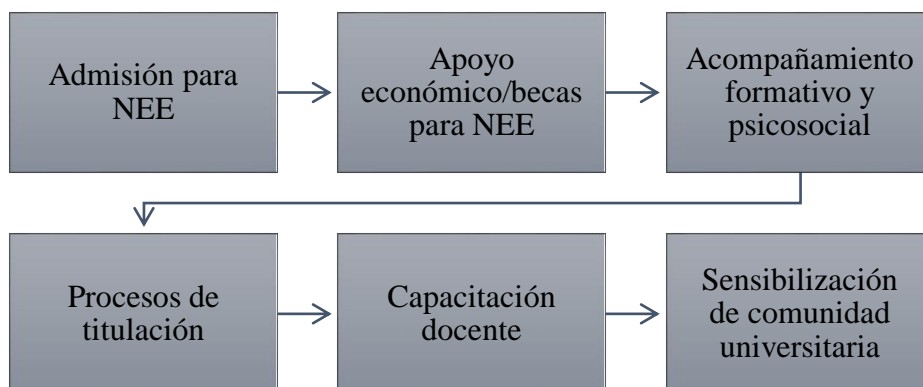


Figura 10. Objetivos específicos del programa de acompañamiento integral y educación inclusiva. Elaboración propia con base en Dirección General de Estudiantes (2019).

Tomando en cuenta estos aspectos, a continuación se presenta una breve descripción del programas de acompañamiento de la PUCE con la finalidad de tener claro las dimensiones alrededor de los cuales se realiza el presente análisis. De esta manera, es posible comprender la manera en que la universidad aplica las políticas de inclusión con los estudiantes que presentan discapacidad física.

Tabla 2

Descripción del Programa de Acompañamiento

<i>Procedimiento</i>	<i>Descripción</i>	<i>Instrumentos o herramientas</i>
Admisión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación de condición étnica, discapacidad o cuotas por sistema SNNA. ▪ Realización de entrevista y orientación. ▪ Determinación de la adaptación del examen de admisión (flexibilidad de tiempo, ampliación de fuente, prueba oral o apoyo de intérprete). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Examen de admisión adaptado. ▪ Informe de finalización de proceso.

Beneficios económicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinación de beneficios económicos según conocimiento de la realidad de estudiante. ▪ Criterios: equidad e inclusión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beca socioeconómica ▪ Becas por discapacidad. ▪ Becas para Pueblos y Nacionalidades. ▪ Becas por Política de Cuotas.
Acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutorías: académica (reforzamiento y orientación sobre dificultades en el aprendizaje) y de acompañamiento (integral y de detección de necesidades psicosociales). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuesta de caracterización de estudiantes.
Ver flujos de apoyo psicoeducativo en anexo 1.	<p>Se lleva a cabo mediante el diagnóstico inicial de necesidades de los estudiantes; posteriormente se realiza el plan de implementación para cada periodo académico y se definen las necesidades de capacitación docente. Bienestar Estudiantil debe coordinar la red de servicios que debe actuar en cada caso. Por último, al cierre del semestre se realiza una evaluación de cobertura, implementación y resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informe de evaluación semestral. ▪ Informes de adaptaciones curriculares. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de acompañamiento. ▪ Talleres, eventos o campañas para la prevención y reflexión en torno a la inclusión y resolución de conflictos.
Ver flujo de acompañamiento de prácticas preprofesionales en anexo 2.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoyo psicoeducativo y psicosocial: para el apoyo psicoeducativo se lleva a cabo el acompañamiento psicoeducativo y la adaptación curricular necesaria, la orientación de docentes y actividades para la sensibilización en torno a la inclusión en la comunidad educativa. Por otra parte, para el apoyo psicosocial, se realizan intervenciones para el bienestar psicosocial de esta población. Así, dentro de este se consideran actividades de nivel preventivo, de intervención ante riesgo (detección temprana 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicoeducación para crisis. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesorías para manejo de crisis. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicoterapia (derivada al Centro de Psicología Aplicada con la Ficha Inicial). ▪ Redes internas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Centro de Psicología Aplicada ○ Centro Médico,
Ver flujo de acompañamiento en proceso de titulación en anexo 3.		

- de necesidades psicosociales), intervención ante crisis.
 - Consultorios Jurídicos
- Articulación con redes de apoyo: interna y externa.
 - Comité de ética,
 - Red de defensores estudiantiles
 - Dirección de Beneficios Económicos

Elaboración propia con base en (Dirección General de Estudiantes, 2019).

Así, el **Artículo 22** del Reglamento General de Estudiantes de la PUCE menciona que el bienestar estudiantil es un eje fundamental de su accionar, para lo cual crean acciones afirmativas, acompañamiento integral y el desarrollo de actividades de tipo extracurricular. Esto en línea con la normativa vigente en el país, específicamente con la Constitución de la República, la cual en su artículo 26 y 27 reconocer a la educación como uno de los derechos fundamentales de los seres humanos por ser un factor que incide directamente en su formación holística e integral.

De igual manera esto tiene concordancia con lo señalado en el artículo 8 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Humano (1986), el cual señala que los estados tienen la obligación de adoptar las medidas necesarias para que todas las personas tengan las mismas oportunidades de accesos a la educación. Sin embargo, al analizar la realidad de la PUCE en cuanto al cumplimiento de la normativa en este ámbito (ver Figura 11) se tiene que esto no se cumple totalmente ya que únicamente el 79 % de los estudiantes cuenta con apoyo económico, mientras que el 21 % no la tiene; de ese 79 % se encuentra solo el 4 % con beca completa, mientras el 88 % se encuentra con beca parcial (ver Figura 12).



Figura 11. Porcentaje de becas socioeconómicas. Elaboración propia con base en datos de BE.



Figura 12. Tipo de beca. Elaboración propia con base en datos de BE.

Estos datos reflejan por un lado que no se cumple totalmente con los que el programa de la PUCE plantea, ya que en el proceso de admisión no se valoran en su totalidad las condiciones socioeconómicas del estudiante, lo que a la larga repercute en su estabilidad y permanencia dentro del sistema educativo superior. Por esta razón, más allá de la existencia de un reglamento o normativa lo que verdaderamente importan es el tipo de acciones que se toman para su efectiva aplicación.

Respecto a las características de las becas, se observa que el mayor número de estudiantes se encuentran en la categoría A, seguido por la B, con 29 y 27 % respectivamente. Esto se observa a continuación.

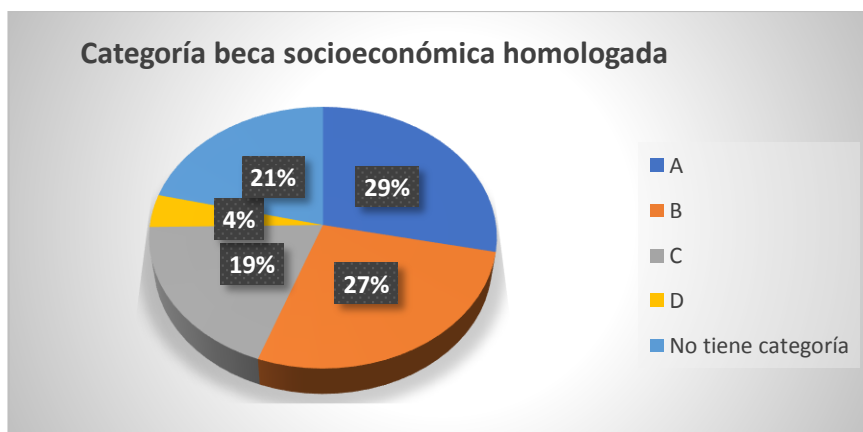


Figura 13. Categoría de becas. Elaboración propia con base en datos de BE.

En relación al **artículo 23** del Reglamento General de Estudiantes de la PUCE establecen que, por una parte, se promoverá el desarrollo integral de los estudiantes con el acompañamiento y la realización de actividades extraacadémicas. Además, expresan su coordinación con el Artículo 71 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en relación al principio de igualdad de oportunidades generando los medios para que todos los estudiantes tengan la misma posibilidad de acceder, permanecer, movilizarse y egresar del sistema sin que exista ningún tipo de discriminación.

Además, esto se mantiene en línea con lo dispuesto en el artículo 28 de la Ley Orgánica de Educación Superior en el que se aborda el tema de la educación inclusiva, el cual demanda que las instituciones tomen las acciones necesarias para abordar de manera efectiva los requerimientos de los estudiantes en función de cada uno de los tipos de discapacidad que presentan. En esta línea, dentro del Programa de la PUCE, se plantean dos dimensiones importantes como los beneficios económicos que se ofrecen, así como las acciones de acompañamiento.

En el proceso de contrastar la implementación de la normativa con la información obtenida con los estudiantes que padecen de discapacidad física en la PUCE se pudo

conocer que la ayuda económica se cumple en diferentes modalidades en función de las características de los estudiantes. Las becas adicionales por discapacidad se presentan en un 56 % de la población, tal como se aprecia a continuación.

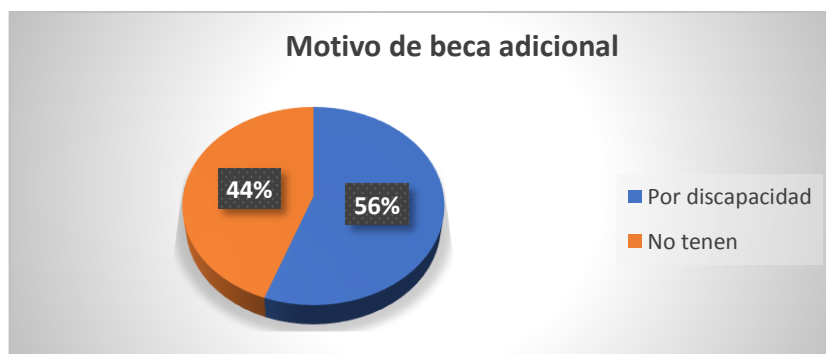


Figura 14. Motivo de beca adicional. Elaboración propia con base en datos de BE.

Sin embargo, tanto las becas por política de cuotas (Figura 15) como las acciones relacionadas con el acompañamiento (Figura 16) únicamente alcanzan al 4 % del total de educandos. Es decir, existe una seria falencia que contradice los principios en torno a garantizar la igualdad de oportunidades para todos, lo que repercute en la formación integral de los y las estudiantes.



Figura 15. Becas por política de cuotas. Elaboración propia con base en datos de BE.



Figura 16. Estudiantes que reciben tutorías de acompañamiento. Elaboración propia con base en datos de BE.

Como se mencionó en los capítulos anteriores, para la CNDH (2017) el desarrollo humano debe alcanzarse mediante acciones concretas que permitan promover en la ciudadanía el bienestar económico que permita la participación, la libertad y la capacidad para ejercer dicha libertad en consonancia con la voluntad e intereses de cada actor social. En este caso concreto, para garantizar la inclusión educativa, la PUCE ha dispuesto el Programa descrito anteriormente, aunque en su ejecución se evidencia un bajo alcance.

El acompañamiento como política de inclusión permite, tal como lo estipula el programa, fortalecer el ámbito psicosocial y psicoeducativo en la población con discapacidad física; un bajo alcance de dicha estrategia implica que una gran parte de los estudiantes con estas capacidades diversas se enfrentan al continuo de barreras y brechas que usualmente afectan a su permanencia en el sistema educativo, y en esos términos la institución educativa tiene un bajo alcance para garantizar la inclusión.

En este sentido, cabe destacar que Sen (citado en Bedoya, 2010) describe a las instituciones competentes para el desarrollo humano como aquellas que proveen oportunidades para la realización de los objetivos propios de cada sujeto y que, igualmente, pueden garantizar la libertad de agencia para la elección voluntaria, es decir,

para el ejercicio de la libertad. En este sentido, el acompañamiento propuesto en el programa es ajustado a nivel normativo, pero requiere ampliar su alcance.

Una reglamentación o normativa sin mecanismos de aplicación se convierte únicamente en un manifiesto de buenas intenciones. Ante esto es urgente que se realicen un análisis de las verdaderas necesidades de las personas con discapacidad, de tal manera que las instituciones de educación superior como la PUCE, garanticen que todas las personas, independientemente de sus condiciones económicas, físicas e intelectuales puedan integrarse a un sistema educativo que actúe bajo los principios de igualdad, equidad y no discriminación.

Por su parte, el **artículo 24** del Reglamento General de Estudiantes de la PUCE acerca del ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad para lo cual se plantea que conforme a lo dictado por la LOES en sus artículos 28 y 33, los estudiantes deben contar con el apoyo necesario para ser incluidos de manera efectiva en los procesos relacionados con la educación superior. Esto implica la parte formativa, académica, social, humana. En este sentido, se considera indispensable que desde las instituciones exista la predisposición a implementar cambios de infraestructura, apoyo técnico y tecnológico, adaptaciones curriculares, y medidas personalizadas dependiendo de las características de cada uno de los casos.

La definición de estos aspectos toma como base principal el artículo 343 de la Constitución en la cual se define la premisa base del sistema nacional de educación, el cual debe enfocarse en favorecer el desarrollo de las capacidades de los estudiantes a fin de que puedan ser parte de un proceso de formación integral. Aquí se establece que el eje

central al sujeto que aprende, razón por la cual es indispensable que se tomen las medidas de inclusión necesarias para su cumplimiento.

Tomando en cuenta que dentro del Programa de Acompañamiento para la Educación Inclusiva de la PUCE se establece como una de las medidas el apoyo psicoeducativo y social, el cual, entre otras cosas, implica la adaptación curricular necesaria, la orientación de docentes y actividades para la sensibilización en torno a la inclusión en la comunidad educativa, se establece que su cumplimiento se da de manera parcial.

Los resultados a raíz de la caracterización de las personas con discapacidad en la PUCE reflejan que alrededor del 71% de los educandos no registra haber recibido ningún tipo de acompañamiento. Es decir, aun con la existencia de una normativa nacional e institucional vigente, no se ha logrado desarrollar los mecanismos que hagan factible su verdadera implementación. Más allá de elementos que reflejen un interés por atender las necesidades de las personas con discapacidad física lo realmente importante en su implementación en la práctica.

Tal como la CNDH (2017) plantea, el desarrollo humano constituye un compromiso político que deben asumir los Estados y las instituciones. La realización del derecho que se estipula en el artículo 1 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo (1986) pasa, igualmente, por garantizar la educación, tanto para su acceso, para la permanencia y para el egreso. Así, como se ha revisado, existe una importante población de estudiantes con diversidades funcionales, pero su permanencia por falta de acompañamiento puede presentar falencias importantes, lo que puede implicar una vulneración de derechos fundamentales.

De igual manera, siguiendo los postulados de Clavijo y Bautista (2020), a pesar de que la creación de normativas y reglamentos a favor de la educación inclusiva aún existen brechas y retos a nivel institucional, económico, formativo, en investigación y coordinación que ponen en riesgo el respeto a los derechos de los estudiantes con discapacidad. En este contexto, al ser las instituciones de educación superior, la base para la construcción de las dinámicas sociales, es indispensable que sean el escenario sobre el cual se construyan las bases de la inclusión.

Aceptar la diferencia como una dimensión que enriquece y configurar a la sociedad, es el primer paso para lograr que todos y todas puedan participar en el mundo en condiciones de igualdad. Le corresponde a la universidad crear los medios, recursos, estrategias y métodos para facilitar a los estudiantes el ejercicio de su derecho a acceder a la educación en condiciones de igualdad y sin ningún tipo de discriminación. Por esta razón, a pesar de que el Programa de Acompañamiento para la Educación Inclusiva de la PUCE es un paso importante, lo es aún más encontrar los mecanismos que favorezcan una verdadera aplicación.

Respecto al artículo 35 del Reglamento General de Estudiantes de la PUCE, en el cual se trata sobre las tutorías, se especifica que estas deben enfocarse en crear un ambiente en el cual los estudiantes tengan la plena seguridad de que los procesos que se desarrollan son inclusivos y toman en cuenta sus características particulares. Es decir, se plantea la conformación de un ambiente en el cual la educación sea abordada desde una perspectiva integral. En esta misma línea, el artículo 350 de la Constitución destaca la necesidad de crear un sistema educativa humanista que garantice a todos las mismas oportunidades.

De igual manera, en línea con el planteamiento de las tutorías la LOES en su artículo 13, menciona que dentro de las funciones del sistema de educación superior se encuentra la creación de las condiciones para que los estudiantes con discapacidad cuenten con los elementos que les ayuden a desarrollar todas sus potencialidades y habilidades. En atención a estas demandas normativas, dentro del programa de la PUCE se toma en cuenta el acompañamiento, específicamente las tutorías académicas, mismas que deben realizarse considerando la información obtenida a través de un diagnóstico inicial de necesidades de los estudiantes.

Pese a existir esta determinación tanto en la normativa nacional como en la reglamentación interna de la PUCE se pudo comprobar que este aspecto no se cumple en su totalidad ya que únicamente el 4% de los estudiantes recibe este tipo de acompañamiento, el 25% declara no haberlo recibido y el 71% no tienen ningún registro acerca de este factor. Por lo tanto, cabe afirmar que el nivel de cumplimiento de las tutorías es mínimo, lo que evidentemente contradice la razón de ser del Programa de Acompañamiento para la Educación Inclusiva.

Tal como Clavijo y Bautista (2020) evidencian, la exclusión de las personas con diversidades funcionales en el ámbito educativo puede ser un fenómeno de hecho o bien de derecho. En este sentido, es claro que a nivel normativo se evidencian esfuerzos por generar mecanismos de inclusión que permitan llevar a cabo las políticas que son parte de la visión institucional y que van en línea con los planteamientos constitucionales y normativos a nivel internacional; no obstante, de hecho, se evidencian falencias en su alcance.

Por tanto, dentro del proceso de inclusión, en la PUCE se garantiza el acceso, pero no se evidencia una clara garantía para la permanencia, y esto pone en duda la potencialidad de las normas para promover el desarrollo del potencial de cada estudiante con diferencias funcionales. Si se observa la figura 8 (cap. I), se indica que la inclusión educativa tiene como dimensiones el ser un proceso que implica la eliminación de barreras, el apoyo a la permanencia y la atención a grupos excluidos.

Teniendo esto en cuenta, puede mencionarse que la aplicación de las políticas de la PUCE en cuanto a la inclusión de personas con discapacidad presenta falencias importantes, y no se completa en tanto proceso que aporte al desarrollo igualitario de los estudiantes. No se debe desconocer que las medidas adoptadas hasta el momento por la PUCE son un paso importante, sin embargo, resulta esencial avanzar hacia la consolidación de acciones concretas que representen un verdadero aporte para las y los estudiantes que poseen discapacidad.

Sumado a esto, es importante tomar en cuenta que en las Políticas generales de la PUCE para la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia, movilidad y egreso, se toma en cuenta una serie de factores entre los que se encuentran: la no discriminación, prácticas afirmativas de inclusión, respeto a los principios humanísticos y cristianos de la institución, igualdad entre todos los miembros de la comunidad universitaria, facilidades para el acceso a los medios que les permitan ser admitidos en el centro de estudios.

Dentro de estas políticas también se plantea el otorgamiento de becas, implementación de recursos que favorezcan la formación integral de las personas con discapacidad. De igual manera se menciona la generación de las transformaciones necesarias en cuanto a espacios físicos e infraestructura en general, en función de las

necesidades particulares de los estudiantes. Las adaptaciones curriculares y de evaluación son otros de los elementos a considerar, con el fin de cumplir con la inclusión. En general, se plantea un efectivo cumplimiento de la equidad y el principio de igualdad con el fin de erradicar toda forma de discriminación.

Estos elementos se mantienen en línea con lo dispuesto en la normativa nacional, de manera particular con lo señalado en el Reglamento para garantizar la igualdad de todos los actores en el sistema de educación superior en su artículo 15. En este se menciona que todos los actores del sistema educativo tienen la obligación de tomar las medidas para asegurar que las personas con discapacidad puedan formarse integralmente en los diferentes centros educativos de tercer nivel. Comparando lo dispuesto con el Programa de Acompañamiento de la PUCE, se han generado medidas para la admisión, beneficios económicos y el acompañamiento.

Sin embargo, en la práctica, se ha podido detectar que únicamente el 79% de los estudiantes con discapacidad cuenta con una beca socioeconómica, lo que deja por fuera a un 21%. Además, tanto solo el 4% cuenta con una beca completa, la del 88% es parcial y existe un 8% que no recibe ningún tipo de aporte. Si bien existe un proceso de acompañamiento que incluye el ingreso, tutorías y egreso, esto solo se cumple en el 4% de los estudiantes.

Por lo tanto, pese a que existe un programa de acompañamiento en el cual se formula de manera clara las medidas que se deben tomar para asegurar que los estudiantes con discapacidad formen parte de un sistema educativo inclusivo, esto no se ha logrado ejecutar de manera adecuada en la práctica. El Programa de Acompañamiento de la PUCE, no ha logrado solventar las necesidades de los educandos, razón por la cual es

indispensable repensar las formas de implementación a fin de garantizar que se cumple con el principio de igualdad y acceso equitativo.

En este sentido, cabe tomar en cuenta lo señalado por Rojas et al. (2020) quien señala que la educación hace parte de los derechos esenciales de los seres humanos y como tal deben estar plenamente garantizados para que todas las personas puedan acceder a él sin ningún tipo de discriminación. Para lograrlo tanto a nivel nacional como internacional, en cada uno de los Estados se han dispuesto normativas y reglamentaciones que deben ser cumplidas por las instituciones educativas en todos los niveles.

Mas allá de ser una política forzada o de obligatorio cumplimiento, lo que se busca es la conformación de un sistema educativo preocupado por crear un ambiente formativo en el que prevalezca la inclusión, la igualdad y el respeto a la diferencia. Siguiendo lo dispuesto por Ocampo (2018), los programas de inclusión educativa requieren la incorporación de verdaderas acciones que permitan que todos los educandos sean tratados en igualdad de condiciones.

La educación inclusiva es un derecho básico y fundamental, si bien, la existencia de una normativa representa un punto de inflexión importante para que las instituciones tomen las medidas necesarias que viabilicen su cumplimiento, lo verdaderamente importante es generar procesos de implementación adecuados. Tal como se ha podido observar en el programa de la PUCE, la formulación de reglamentos y documentación asociada a la inclusión de los estudiantes con discapacidad no necesariamente representa que esto se cumpla con efectividad de la manera esperada.

Si bien han existido progresos importantes en relación a la manera en que los estudiantes con discapacidad deben ser tratados por el sistema educativo, los resultados

muestran que aún queda mucho camino por recorrer. La evidencia obtenida a través del presente estudio dio cuenta de que, hasta el momento, se han podido mejorar las condiciones de accesos y equidad de los estudiantes de la PUCE en cierta medida, pero esto no es suficiente ya que no existe una verdadera garantía de que la institución se encuentre trabajando por asegurar que quienes poseen una discapacidad podrán formarse integralmente en esta institución de Educación Superior.

La inclusión es la base esencial de una sociedad garante y respetuosa de los derechos humanos, es también, el marco a través del cual se configuran los diferentes procesos sociales, siendo la educación uno de los más importantes. Facilitar que sectores históricamente excluidos y minimizados como la población con discapacidad, sea parte del sistema educativo, es uno de los puntales para alcanzar el cumplimiento de principios básicos como la igualdad y la equidad.

Por esta razón resulta fundamental que exista una verdadera sinergia entre las normativas, y la práctica. Se debe mencionar que la existencia de reglas y leyes de protección para las personas con discapacidad, de mantenerse en línea con una verdadera práctica, es decir, es indispensable que estas vayan acompañadas de reglamentaciones y mecanismos de implementación que representen una garantía real para las y los estudiantes que buscan acceder al sistema educativo superior en condiciones de igualdad.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

El presente trabajo de investigación tuvo por objetivo analizar desde la Gestión Social las políticas de inclusión educativa para las personas con discapacidad que se han diseñado y se aplican en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. A partir de los resultados obtenidos se pueden establecer las siguientes conclusiones.

Respecto a las políticas de inclusión educativa que dispone la Pontificia Universidad Católica del Ecuador para estudiantes con discapacidad física, actualmente la PUCE cuenta con un Programa de Acompañamiento Integral y de Educación Inclusiva, el cual dictamina lo siguiente en los Arts. 22, 23 y 35 del Reglamento General de Estudiantes. Así, en dichas normas y documentos se establece que la política educativa de la institución consta de la implementación de sistema de cuotas (preferencialidad), de becas y ayudas de carácter económico, de adaptación curricular, temporal y metodológica dependiendo de cada caso, de acompañamiento integral, de sistemas de evaluación diferenciados y de capacitación docente permanente. Estas disposiciones generales se encuentran en línea con los mandatos constitucionales y legales que se han establecido a nivel nacional, además de estar acordes con las disposiciones de organismos internacionales.

Para impulsar esta política, el enfoque adoptado parte de la noción conceptual de desigualdad; que considera que se generan diferencia y discriminación tanto por las condiciones objetivas de determinado contexto material, como por el capital simbólico que se reproduce dentro del *habitus*, en la línea de los planteamientos de Pierre Bourdieu. La *interseccionalidad* constituye un enfoque desde donde se mira a la dicotomía

igualdad/desigualdad, noción que considera todas las potenciales fuentes de discriminación de forma integral y desde su complejidad. Además, también se adopta en enfoque de derechos para promover el acceso a la educación para todos. De estas nociones generales, deriva el Enfoque de acompañamiento integral y modelo educativo de la PUCE, que constituye la concreción de lo mencionado en el programa efectivo aplicado como modelo educativo de inclusión.

El programa de acompañamiento integral y educación inclusiva constituye el marco de acción en materia de inclusión actual de la PUCE, y se sostiene en los fundamentos teóricos y conceptuales mencionados. El objetivo general del programa es *generar procesos de educación inclusiva y acompañamiento en la formación de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas a la discapacidad, durante todo el trayecto educativo, es decir, en los procesos de admisión, permanencia y titulación. (Programa de Inclusión Educativa PUCE, 2019)*

Así, para garantizar acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad, la PUCE considera en el Programa un proceso de admisión especial para personas con discapacidad que considera un examen de ingreso adaptado en función del tipo de discapacidad; se ha establecido un sistema de becas que se otorgan por criterios de equidad e inclusión, las cuales corresponden a becas socioeconómica, por discapacidad, para pueblos y nacionalidades y de política de cuotas; y, además, se ha establecido un modelo de acompañamiento integral que contempla tutorías académicas, apoyo psicoeducativo y psicosocial y la articulación con redes de apoyo.

Respecto a la caracterización de personas que se encuentran actualmente en la institución educativa y que constituyen población con discapacidad, se identificó que son

99 estudiantes durante el periodo 2020-2021, de los cuales el 79 % accede a becas socioeconómicas, de los cuales la mayoría (88 %) es beca parcial. De estos estudiantes, quienes sí acceden a las tutorías de acompañamiento de la institución son el 4 %, mientras que el 25 % no accede y otro mayoritario 71 % de estudiantes no ha registrado su acceso a tutorías. La mayoría de estos estudiantes tiene algún grado de discapacidad física motora.

Respecto a la aplicación de las políticas de inclusión de la PUCE en la población de diversidad funcional física mencionada, el estudio dio cuenta de que, a nivel normativo, la institución ha desarrollado importantes esfuerzos por desarrollar un marco y programa para la inclusión, lo que está en concordancia con las normas nacionales e internacionales y que se sostiene en un enfoque de derechos y de interseccionalidad, reconociendo con ello la necesidad de establecer políticas efectivas para la inclusión en la educación.

Sin embargo, se ha evidenciado que el alcance de dichas políticas es limitado. Reconocer las brechas persistentes a las que se enfrenta la población con discapacidad implica evidenciar el proceso de inclusión educativa como tal, es decir, como un proceso que debe considerar acceso, permanencia y egreso, velando con ello por el ejercicio de las libertades fundamentales de todos los estudiantes; no obstante, el bajo acceso a tutorías y a acompañamiento integral da cuenta de que la igualdad de hecho no es alcanzada plenamente.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos y de las conclusiones planteadas, se pueden establecer las siguientes recomendaciones.

Las políticas de inclusión educativa de la PUCE deben responder a lo establecido en la normativa interna de la PUCE y principalmente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, para garantizar su acceso y permanencia dentro de la universidad hasta su egreso.

El área de Inclusión Educativa de la PUCE debe brindar un seguimiento adecuado a las diferentes facultades y a los tutores de acompañamiento designados por los coordinadores de cada unidad académica.

En primer lugar, se observó que el Programa de Acompañamiento Integral y de Educación Inclusiva de la PUCE se ajusta adecuadamente tanto a la normativa nacional como internacional. No obstante, es preciso que se establezcan indicadores de medición para su implementación, de modo de generar los mecanismos adecuados para evaluar continuamente su aplicación.

Respecto a la población de estudiantes actualmente, la información provista por el departamento de Bienestar Estudiantil permitió caracterizarla. No obstante, se sugiere el estudio de series históricas y el seguimiento de las distintas promociones para valorar el impacto de la política de inclusión mediante la aplicación del programa a nivel histórico y en cuanto a permanencia y egreso.

Por último, cabe mencionar que es relevante el esfuerzo llevado a cabo por la institución para desarrollar una política acorde al enfoque de derechos; no obstante, es preciso que se evalúe constantemente el desempeño de su aplicación en cuanto a la garantía o vulneración que deriva de esta en los derechos fundamentales de las personas con discapacidad física (y, por supuesto, otras discapacidades). Evaluar la aplicación del

Programa es fundamental, pero debe considerarse además el impacto de dichas políticas para el ejercicio de los derechos fundamentales de dicha población.

Bibliografía

- Almeida, M. (2009). Exclusión y discapacidad: entre la redistribución y el reconocimiento. En A. Rosato, & M. (. Angelino, *Discapacidad e ideología de la normalidad* (pág. 217). Buenos Aires: Noveduc.
- Angelino, M. (2009). La discapacidad no existe, es una invención. En A. Rosato, & M. (. Angelino, *Discapacidad e ideología de la normalidad* (pág. 43). Buenos Aires: Noveduc.
- Añaños, F., & García, M. (2017). ¿Desarrollo humano en contextos punitivos? Análisis socioeducativo desde las vulnerabilidades sociales y el género. *Revista Criminalidad*, 52(2), 109-124.
- Beaumont, M. (2016). *Gestión Social: estrategia y creación de valor*. Lima: PESOPLUMA S.A.C.
- Bedoya, C. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Revista Memorias*, 277-288.
- Blanchart, C. (2020). *Desarrollo humano y cultura: una mirada crítica sobre la dimensión cultural en el enfoque de Amartya Sen*. Quito: FLACSO.
- Boisier, S., Lira, L., Quiroga, B., Zurita, G., & Rojas, C. (1995). *Sociedad civil, actores sociales y desarrollo regional*. Santiago: CEPAL.
- Bolos, S. (1999). *La constitución de actores sociales y la política*. México D.F.: PyV Editores.

- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Pág. Educ.*
Obtenido de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-74682013000100002&script=sci_arttext
- Cárdenas, D., Ramírez, L., Santamaría, M., & Cruz, I. (2008). *Gestión social: herramienta para la inclusión de mujeres en situación de discapacidad*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Cardoso, A., Tenorio, F., & Pereira, J. (2019). *Gestión social: epistemología de un paradigma*. Cuenca-Ecuador: Universidad del Azuay. Casa Editora.
- Carrera, M., Inciarte, A., & Marín, F. (2012). Sistema metodológico de investigación desde la perspectiva crítica de diversos actores sociales. *Multiciencias*, 81-87.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 365-380.
- Chuaqui, J., Mally, D., & Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, 157-188.
- Clavijo, R., & Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad* 15(1), <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2017). *Derecho humano al desarrollo*. México : CNDH.

CONADIS. (2017-2021). *Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades*.

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades.

CONADIS. (12 de 04 de 2022). *Número de estudiantes matriculados en Universidades y*

Escuelas Politécnicas. Obtenido de Estadísticas de discapacidad. Personas con discapacidad en educación:

<https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>

Constitución de la República del Ecuador (2008). Registro Oficial. 20 de octubre de 2008.

Modificado en 2011.

Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo. (1986). ONU.

Delgado, I., & Hernández, A. (2008). Prácticas culturales, actores no estatales y el paradigma del Estado en la realización de los derechos humanos. *Fundamentos en Humanidades*, 111-144.

Dirección de Aseguramiento de la Calidad, PUCE. (2021).

Dirección Geneal de Estudiantes. (2019). Programa de Acompañamiento Integral y educación Inclusiva;. PUCE.

Espinosa, C., Gómez, V., & Cañedo, C. (2012). ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y sociedad*, 255-273.

Fajardo, A., Rodríguez, G., & Hermán, E. (2018). Calidad de vida e inclusión social: discursos desde actores sociales de la discapacidad. *Integración Académica en Psicología*, 6(16). Obtenido de <http://integracion->

academica.org/attachments/article/190/06%20Calidad%20de%20vida%20-%20AFajardo%20GRodriguez%20EMeza.pdf

García, C. (2019). Dimensiones de la teoría del desarrollo humano. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*(11), 27-54.

García, P., & Borja, C. (2013). El EBDH: Una nueva mirada al desarrollo y a los derechos humanos. En I. d. Catalunya, *Serie Derechos Humanos Emergentes 8: Derechos humanos y Desarrollo*. (pág. 14). Barcelona: IDHC.

Giménez, G. (2006). Para una teoría del actor en las ciencias sociales. Problemática de la relación entre estructura y "agency". *Cultura representaciones soc.* Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102006000100006#:~:text=En%20resumen%3A%20el%20actor%20social,a%20las%20relaciones%20de%20clase.

Gómez, C. (2017). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Panorama*(140), 107-118.

Hodge, C., Daher, M., Castilla, R. L., & Edwards, G. (2018). Desarrollo humano integral y sostenible: diálogos entre Sen-PNUD y el pensamiento social católico contemporáneo. *Teología y Vida*, 59(3), 399-430.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estud. pedagóg.* doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Lalama, R., & Bravo, A. (2019). América Latina y los objetivos de desarrollo sostenible: Análisis de su viabilidad. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(1), 12-24.

- Leal, K., & Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11-33.
- Linares, J., Hernández, A., & Rojas, H. (2018). Accesibilidad espacial e inclusión social: experiencias de ciudades incluyentes en Europa y Latinoamérica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*. doi:<https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a09>
- Linares, J., Hernández, A., & Rojas, H. (2019). Política internacional, nacional y local: la gestión pública de la accesibilidad espacial para las personas con discapacidad. *Reflexión política*, 137-149.
- Lligüín, M., & Viteri, I. (2022). Gestión de Políticas Públicas Laborales para Personas con Discapacidad Física en el Ecuador. *Polo del Conocimiento*. doi:[10.23857/pc.v7i3.3736](https://doi.org/10.23857/pc.v7i3.3736)
- LOD. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Registro Oficial. Quito, 25 de septiembre de 2012.
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial. Quito, 30 de marzo de 2011.
- LOES. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial. Quito, modificado en 2018.
- London, S., & Formichella, M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, 17-32.

Mancebo, M., & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.

Ministerio de Salud Pública. (11 de 04 de 2022). *Calificación o recalificación de personas con discapacidad*. Obtenido de Dirección Nacional de Discapacidades – DND: <https://www.salud.gob.ec/direccion-nacional-de-discapacidades/#:~:text=Los%20tipos%20de%20discapacidad%20son,maneras%20y%20en%20diferentes%20grados>.

Monje, P. (2011). Economía solidaria, cooperativismo y descentralización: la gestión social puesta en práctica . *Cad. EBAPE.BR*, 704-723.

Ocampo, J. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Rev. latinoam. educ. inclusiva*. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097>

Oliver, M. (1998). Sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada. En L. (. Barton, *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata y Fundación Pandeia.

OMS - OPS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. ONU - OPS.

ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible: 17 objetivos para transformar el mundo*. Organización de las Naciones Unidas.

- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Rev.colomb.psiquiatr.* Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502011000400007
- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad*. Madrid: Diversitas Ediciones.
- Pírez, P. (1995). Actores sociales y gestión de la ciudad. *Ciudades*, 13.
- PNUD. (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano*. New York: PNUD.
- Programa de Acompañamiento Integral y educación Inclusiva; Dirección General de Estudiantes. (2019).
- Ranis, G., & Stewart, F. (2002). Crecimiento económico y desarrollo humano en América Latina. *Revista de la CEPAL(78)*. Obtenido de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/10848>
- Reglamento RPC-SO-22-No_414-2017 (2017). Reglamento para garantizar la igualdad de todos los actores en el sistema de educación superior. Consejo de Educación Superior.
- Reyes, G. (2009). Teorías del desarrollo económico y social: articulación con el planteamiento de desarrollo humano. *Tendencias*, 117-142.
- Rizo, A. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306018>

- Rodríguez, A. (2012). La discapacidad como fenómeno social: un acercamiento desde la sociología. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Obtenido de www.eumed.net/rev/cccss/20/
- Rojas, F., Sandoval, L., & Borja, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra* 3(1), 75-93.
- Rojas, S. (2017). Desarrollo humano y derechos humanos, dos caras de una misma moneda. *Derecho y Realidad*, 15(30), 1-16.
- Rosales, M. (2017). El desarrollo humano: una propuesta para su medición. *Aldea Mundo Revista sobre Fronteras e Integración*, 22(43), 65-76.
- Rosato, A., & Angelino, M. (2009). Introducción. En A. Rosato, & M. (. Angelino, *Discapacidad e ideología de la normalidad* (pág. 19). Buenos Aires: Noveduc.
- Sánchez, A. (2017). Empoderamiento, liberación y desarrollo humano. *Psychosocial Intervention*, 26, 155-163.
- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. Elsevier Science.
- Sen, A. (1998). *Bienestar, justicia y mercado*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad. *Gaceta Ecológica*(55), 14-20.
- Serrano, C., Ramírez, C., Abril, J., Ramón, L., L., G., & Clavijo, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Rev. Univ. Ind. Santander. Salud*. Obtenido de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-08072013000100006

Toboso, M., & Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 64-94.

Tróchez, C., & Patarroyo, D. (2016). Identificación y análisis de políticas públicas y actores sociales en la atención a la población infantil con discapacidad en Colombia. *Ciudad paz-ando*, 45-61.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO. (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación: cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*.

UNESCO. Obtenido de [es.unesco.org:](https://unesdoc.unesco.org/)

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230508_spa/PDF/230508spa.pdf.

multi

Universidad de Los Hemisferios. (2020). *Reglamento de Inclusión Educativa*.

Villafuerte, J., Luzardo, L., Bravo, S., & Romero, A. (2017). Implicaciones y tensiones del proceso de inclusión educativa, los adolescentes con discapacidades físicas cuentan sus experiencias. *Revista Cumbres*, 09-16.

Zapata, C. (2002). La relación entre los actores sociales, la participación y el contexto. *Análisis*, 107-121.