



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

ISSN: 2178-5201

Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

Lara, Fernando Lara
Sumak Kawsay y Educación Inclusiva en Ecuador: una propuesta desde el personalismo
Acta Scientiarum. Education, vol. 41, e40274, 2019
Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.40274>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303360435006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sumak Kawsay y Educación Inclusiva en Ecuador: una propuesta desde el personalismo

Fernando Lara Lara

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo. Via Chone km 2, Calle San Cristóbal e Isla Santa Cruz, Santo Domingo, Ecuador.
 E-mail: llf@pucesd.edu.ec

RESUMEN. El presente trabajo pretende fomentar el debate acerca de una cultura educativa del *Sumak Kawsay* en Ecuador, en especial, desde la hermenéutica normativa se pretende escudriñar parte de la realidad jurídica y política, para ahondar en la repercusión de su conceptualización en lo que a la educación inclusiva se refiere; en este sentido, se propone partir en su planteamiento de la definición de persona y sus distintas dimensiones que hace hincapié el Personalismo como teoría filosófica. Así, se concibe como ser relacional, intersubjetivo, y cuya dignidad le hace valedor de la riqueza propia de su diversidad; de este modo tiene como función investigar a la persona con el objetivo de prepararla para vivir desde un enfoque holístico y comprometido con la construcción de una identidad desde la defensa de su dignidad.

Palabras-clave: educación intercultural; personal cultural; especie humana.

Sumak Kawsay and Inclusive Education in Ecuador: a proposal from personalism

ABSTRACT. This research aims to promote the debate about an educational culture of Sumak Kawsay in Ecuador, especially from the normative hermeneutics is intended to scrutinize part of the legal and political reality to delve into the impact of its conceptualization on what inclusive education refers to; In this sense, it is proposed as in its approach to the definition of a person and its various dimensions which emphasizes the personalism as philosophical theory. Thus, it is conceived as being relational, intersubjective, and whose dignity makes it worthy of the richness of its diversity; In this way, its function is to investigate the person with the aim of preparing them to live from a holistic approach and committed to the construction of an identity from the defense of their dignity.

Keywords: intercultural education; cultural personnel; human species.

Sumak Kawsay e Educação Inclusiva no Equador: uma proposta do personalismo

RESUMO. O presente trabalho visa promover o debate sobre uma cultura educacional de Sumak Kawsay no Equador, especialmente, a partir da hermenêutica normativa se destina a escrutinar parte da realidade jurídica e política, a aprofundar o impacto de sua conceituação em que a educação inclusiva se refere; Nesse sentido, propõe-se começar com sua abordagem da definição de pessoa e suas diferentes dimensões enfatizadas pelo Personalismo como teoria filosófica. Assim, é concebida como sendo relacional, intersubjetiva e cuja dignidade a torna digna da riqueza de sua diversidade; Desta forma, sua função é investigar a pessoa com o objetivo de prepará-la para viver de uma abordagem holística e comprometida com a construção de uma identidade a partir da defesa de sua dignidade.

Palavras-chave: educação intercultural; pessoal cultural; espécies humanas.

Received on October 31, 2017.

Accepted on June 25, 2018.

Introducción

La educación en Ecuador se encuentra en un proceso de construcción a raíz de una legislación educativa que demanda integrar distintos patrones culturales novedosos (Acosta, 2010). Por ejemplo, la preocupación por la integración de una conciencia de pertenencia a la naturaleza que supere la cartesiana, y la recuperación de la dignidad de la persona desde su valoración como ser relacional superando cualquier egocentrismo cultural. En este sentido se pronuncia su propio texto constitucional (Constitución de la

República del Ecuador [CRE], 2008) al consagrar la educación como un derecho que necesita de la relación cultural; dialéctica que se positiva, junto con otras normativas educativas, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) pues reconoce legalmente la construcción de una identidad desde la diversidad; en otras palabras, se da la bienvenida a la diversidad y al misterio que entraña, como requisito de elaboración discursiva del buen vivir o sumak Kawsay ecuatoriano.

De este modo, el concepto de inclusión supone que se enfoque en la ‘persona’ y su valor de aprendizaje, para huir de cualquier reduccionismo consciente, como podría ser el caso de aquella tendencia seguida por numerosas políticas educativas que parcializan la educación inclusiva en el colectivo de discapacitados, provocando discursos asistenciales en numerosos casos, propios de un egocentrismo que puede cosificar a estos estudiantes. Por el contrario, la realidad del enfoque definido por la inclusión es aquella que integra a la especie humana, y su diversidad, sean adultos mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de libertad y quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, etc. Para mayor abundamiento se pronuncia en esta misma línea el artículo 20 del Código Civil ecuatoriano, tanto en cuanto señala con claridad que las palabras hombre, persona, niño, adulto, adolescente, anciano y otras semejantes, que en su sentido general se aplican a individuos de la especie humana, sin distinción de sexo, se entenderán para comprender a ambos sexos en las disposiciones de las leyes, a menos que, por la naturaleza de la disposición o el contexto, se limiten manifiestamente a uno solo.

Lo anterior, deviene de la propia Constitución del Ecuador pues reconoce la complejidad de la realidad personal y se encarga de poner de manifiesto su desarrollo de todas sus dimensiones, y en especial, la dimensión espiritual o íntima; así lo consagra en su artículo 27 al señalar que “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico” (CRE, 2008). O, del mismo modo, se alberga el derecho de todos a aprender a través de la relación con el otro, con el distinto, en su diversidad como ser cultural, tal como lo defiende Lévinas citado por Magendzo (2006, p.15), el ser humano se comprende en la medida de “[...] la relación del ser con el Otro, a la responsabilidad con el otro y la otra, al encuentro con el Otro”.

Por ello, se conceptualiza el derecho a la educación en Ecuador como un derecho basado en la convivencia relacional. Así, en el artículo 28 de la CRE (2008) se consagra que “[...] es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones [...]”; invitando en consecuencia, a la comprensión del otro mediante una relación intercultural de aprendizaje, necesariamente inclusiva de profesores y estudiantes. Para ello, se entiende que es necesario cuestionarse qué necesidades formativas pueden tener la comunidad educativa, en especial los docentes y estudiantes.

La cuestión planteada entendemos que no es baladí por cuanto si bien parece desconocerse qué supone el buen vivir en la educación ecuatoriana, más complejidad se asume cuando se quiere plasmar a lo concreto estos postulados como así señalan Lara, Sousa, Herrán, Lara-Nieto y Gerstner (2016, p. 30) al afirmar que “[...] cualquier limitación a su complejidad podría entorpecer la consecución de la interculturalidad como fin de la educación en Ecuador, y como competencia para saber estar en la sociedad y en el mundo”. Con este ánimo, se pretende ahondar en la conceptualización de la inclusión educativa mediante el paradigma teórico que ofrece el personalismo como corriente de la filosofía, pues partimos que el empeño por cargar de valor a la persona es el sustrato del que construir una realidad inclusiva. En otras palabras, se parte de la hermenéutica normativa (Navarro, 2010) que se ocupa del normar el obrar, con la intención de plantear posibles respuestas a través del paradigma filosófico que ofrece el personalismo, y que se centra en el análisis de la personas y sus distintas dimensiones, en especial su subjetividad y carácter relacional (Burgos, 2015; Castilla, 2015; Lara, 2015). Con esta finalidad se presentan las siguientes cuestiones a abordar en el presente trabajo que giran en torno a la necesidad de promover una cultura educativa inclusiva desde la enculturación de la dignidad de la persona y su propia realidad: ¿Qué puede o no ser una educación inclusiva? ¿Qué puede contribuir el personalismo a su conceptualización? ¿Cuáles parecen ser las problemáticas principales a abordar cuando se habla de inclusión educativa? ¿Cómo concebir el papel de los profesores en esta tarea de incluir?

¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa desde el Sumak kawsay?

Anteriormente se hizo hincapié en la relación del personalismo con la educación del buen vivir. Por un lado, resaltando la defensa que el pensamiento filosófico personalista hace de las categorías personales en defensa de su dignidad, y por otro, describiendo una parte de la noción de la educación del *Sumak Kawsay* que es fundamentada por la necesaria relación de aprendizaje con el otro. En otras palabras, se constituye el derecho a una educación intercultural basada en la riqueza del encuentro como seres culturales. De este modo, la cuestión más que de prepararse para responder a las distintas necesidades, supone una formación dirigida a prepararse para saber valorar qué podemos aprender de quienes nos relacionamos. Desde el constructo de la complejidad que supone atender las necesidades del universo de seres humanos, se ha seleccionado principalmente (asumiendo la posible reducción) la óptica de la discapacidad de manera sucinta.

En este encuentro, y con relación al enfoque que se persigue exponer en este trabajo, supone esencialmente fomentar una labor de escucha, en la que se contextualicen las situaciones y necesidades de los estudiantes con discapacidad. De esta manera, las preguntas planteadas sobre ¿cómo perciben su realidad las personas con discapacidad? Y ¿cómo la entienden los profesores? Pueden ser relevantes para el planteamiento en cualquier programa o acción de tratamiento educativo que contemple la discapacidad, pues si se pretende aprender de la relación, supone irremediablemente que se intente igualmente comprender la realidad de las diferencias y de las necesidades de cada uno de los estudiantes y docentes. Así por ejemplo, López-Justicia y Polo Sánchez (2012, p. 95) señalan que la discapacidad tienen una relevancia en la asociación de un [...] nivel más bajo de autoconcepto académico y emocional, esto es, los estudiantes con discapacidad se perciben menos competentes en el ámbito académico y tienen una percepción más negativa de su estado emocional, tanto general como en situaciones específicas". Sin embargo, este esfuerzo podría ser estéril si no va acompañada de una apreciación del valor de este colectivo para la sociedad, superando cualquier visión asistencial incompatible. En otras palabras, ¿qué pueden enseñar las personas con discapacidad a través de sus relatos?

Se pone énfasis, por ejemplo, según Lledó y Arnaiz (2010) en la relación del voluntariado de los jóvenes con discapacidad como propuesta para su inclusión educativa, pues se favorece el compañerismo entre los distintos miembros de la clase y se favorece el entendimiento con los docentes.

Sin embargo, la finalidad con la que se desarrollan estas actividades viene a demandar de una formación particularmente espiritual según entendemos los autores por cuanto debe estar presidida por la humildad necesaria de reconocer nuestras carencias y poder vislumbrar la riqueza del misterio que los otros nos ofrecen; seguidamente, podríamos estar preparados para la relación dialéctica, intersubjetiva de aprendizaje; proceso en el que se dota de contenido a ese diálogo, y de ese modo, se promueve el cambio en la mirada como resultado de la experiencia. Por otro lado, entendemos que abordar sin una conciencia coherente con la importancia de la experiencia señalada sería más propio de un accionar asistencial más que educativo, y por lo tanto, inclusivo.

Para mayor abundamiento Garzón, Calvo y Ortega (2016) señalan que los docentes constituyen un elemento fundamental para la inclusión educativa (aunque no único y más relevante pues se defiende una realidad educativa orgánica), por cuanto necesitan de una predisposición a cambiar sus metodologías y actitudes ante esta realidad educativa. ¿Qué se necesita para conseguir esta disposición? Creemos que ese cambio necesita de acuerdo con los postulados personalistas de Juan Manuel Burgos un trabajo previo de nuestro misterio que señalaba Gabriel Marcel (Burgos, 2015); esto es, una dialéctica basada en la conciencia de la persona entendida como esa 'gran realidad' que advertía Zubiri (Castilla, 2015); en otras palabras, si bien el personalismo pone especial hincapié en la relación, entendemos que sería fundamental partir inicialmente desde la propia intimidad del ser humano. Disposición que es corroborada por el principio de calidad de la educación superior que el legislador ecuatoriano tiene a bien definir del siguiente modo en su artículo 93 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010): "El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocritica, la crítica externa y el mejoramiento permanente".

Así mismo, en la variable cultura educativa se prevé la necesidad que esté relacionada con la inclusión educativa y la evaluación de los impactos sociales, culturales, o geográficos que suponen atender. Por otro

lado, la percepción de los docentes ante la discapacidad se denota favorable cuando va acompañada de su formación profesional, siendo esencial su acompañamiento experiencial.

Ahora bien, ¿qué medidas son propiamente inclusivas y cuáles no? Parece que se podrían enunciar un amplio listado de medidas según criterios de gravedad, finalidad, presupuesto etc... Sin embargo, y desde nuestro entendimiento de lo que viene a significar lo orgánico, sistémico o complejo, como la constatación de que la realidad tiene mayor valor que la mera suma de sus partes, defendemos que tanto la disposición física del aula y de los pupitres, como la adaptación a estrategias metodológicas y otras, son ámbitos fundamentales en la formación docente pero que supone enfocarlos desde el principio de la armonía como criterio integrador (evitando jerarquizaciones o exclusiones), y de la dignidad personal como horizonte.

Por otro, esta concepción sistémica supone la atención de aquellas circunstancias orientadas a la creación de un clima o contexto que coadyuvara a la preocupación de sostuviera Rogers en la conversión de un hombre en persona (Jarquín, 2010). En el caso de Ecuador, es una obligación la atención de esta inquietud que defiende este autor, en la medida que se establece la preceptiva conceptualización de la intimidad del ser humano en la relación del profesor y el estudiante, esto es, valorar y apreciar la diversidad de la intimidad como aderezo esencial en su relación (LOEI, 2011).

El docente inclusivo desde la propuesta personalista: ¿cómo se puede definir?

La cuestión que se pretende abordar se enfrenta a la problemática de mostrar alguna conceptualización aproximada de lo que puede suponer un docente inclusivo y la realidad que debe afrontar. En esta dirección, definir la figura del docente inclusivo aunque difícil, debe reflejar unas características de identidad claves que puedan abordar los retos actuales de la exclusión educativa. Entre ellas, pueden mencionarse la necesaria incorporación de conocimientos a través de la formación continua, en especial, con relación a las necesidades de los estudiantes que se encuentran en su quehacer diario; de igual forma, se hace hincapié en el docente reflexivo que apuesta por la acción mediante la investigación y la curiosidad de las necesidades educativas de sus estudiantes.

De ahí que Lara y Herrán (2016, p. 53) pongan de relieve que la cultura educativa inclusiva del docente deba estar enfocada en apreciar las diferencias de los individuos, pues sobre la base de estas diferencias los estudiantes construyen su propia realidad y la forma de ver el mundo, a través de sus experiencias subjetivas, pues “[...] en la discusión de una educación para la práctica de la interculturalidad parece necesario reconocer y comprender las propias necesidades educativas del país en su conjunto y en su especificidad”. Así, a medida que sepamos valorar esas diferencias, podremos construir realidades de aprendizaje, evitando su exclusión.

Ahora bien, en cuanto a una plausible definición de docente inclusivo, se propone una aproximación mediante la revisión sucinta de distinta bibliografía que se aborda en distintos contextos (España, Inglaterra, Estados Unidos o Portugal) y que se puede concluir en las siguientes notas definitorias siguiendo a Ainscow, Booth y Dyson (2006), Díaz y Caballero (2014), Lindo y Zúñiga-González (2016), Metz, Chambers y Fletcher, (2013), Ferreira, Prado y Cadavieco (2015), Lledó y Arnaiz (2010), Llorent (2012), Padilla-Muñoz, Gómez-Restrepo y Ramírez, (2015) o Suriá (2012) entre otros:

- Se preocupa por formarse continuamente.
- Escucha.
- Investiga y muestra curiosidad por las necesidades de la persona.
- Propone acciones individualizadas para el tratamiento de las necesidades de los estudiantes.
- Se preocupa por incluir a los padres y al centro educativo.
- Muestra un pensamiento crítico.
- Es flexible ante distintas situaciones.
- Intenta comprender las dificultades de aprendizaje.

Sin embargo, con la intención de ahondar en la propuesta personalista (Burgos, 2015; Castilla, 2015; Lara, 2015; Lara & Herrán, 2016), y reconociendo que posiblemente existirán propuestas más acertadas se ponen a consideración las siguientes:

- Humildad ante de insuficiencia de conocimiento.
- Defensa de la dignidad del ser humano como horizonte.
- Trabajo de la espiritualidad de manera previa a la relación.
- Reconocimiento de los propios defectos o carencias, esta es, su mala praxis.

- Trabajo constante por la identificación y atacamiento de los egos personales y colectivos de la comunidad educativa.
- Enfocar el aprendizaje desde la relación intersubjetiva.
- Propiciar espacios para el diálogo.

La formación docente para un buen vivir ecuatoriano

La educación inclusiva necesita de la formación docente, y en especial en el caso de estudiantes con discapacidad. De este hecho, es sensible el legislador ecuatoriano al señalar en su Ley Orgánica de Discapacidades (2012) esta exigencia en su artículo 31 titulado ‘Capacitación y formación a la comunidad educativa’ que preceptúa que “La autoridad educativa nacional propondrá y ejecutará programas de capacitación y formación relacionados con las discapacidades en todos los niveles y modalidades del sistema educativo”. Ahora bien, ¿qué necesidades formativas pueden tener los profesores de estudiantes con discapacidad en su quehacer diario? Sin ánimo de realizar una enumeración detallada, se pretende señalar a criterio de los autores las más relevantes con el sentido de la propuesta que se realiza en este trabajo, esto es, ¿se atiende a su intimidad?

Por un lado, parece existir cierto desconocimiento entre lo que significa integración e inclusión en la educación como indica Díaz y Caballero (2014). Esta última persigue una educación abierta a cualquier persona, sin tener ningún impedimento por particularidades personales, sociales o culturales de cada estudiante. De ahí que “[...] el currículum, la metodología y el diseño arquitectónico del centro deben facilitar que todos los estudiantes puedan tener presencia, participar y aprender junto con el resto de sus compañeros” (Ainscow et al., 2006, p. 25).

En definitiva, la inclusión significa destruir los escollos que provocan segregación de los estudiantes, con “[...] itinerarios paralelos en el mismo centro o en última instancia, que sean derivados a centros especializados” (Díaz, & Caballero, 2014, p. 194).

Asimismo, parece advertirse cierto desconocimiento en la aplicación práctica de las investigaciones y las exigencias jurídicas sobre educación inclusiva que denotan cierta desconexión con su verdadera finalidad. En este sentido, se pronuncian Díaz y Caballero (2014, p. 194) que señalan que si bien las reflexiones sobre educación inclusiva son elevadas y de calidad “[...] el desarrollo de las prácticas son lentas y voluntarias. La inclusión requiere el compromiso del profesorado con las ideas inclusivas pero también con la aplicación de estas en la práctica”. De este modo, parece que se constata una desconexión entre la realidad jurídica y la cotidiana, bien por una ausencia de formación o por una desorientación con la cultura educativa consecuencia de un proceso de enculturación insuficiente o desconectada con las demandas actuales.

Para mayor abundamiento, parecen apreciarse actitudes de inmovilismo y rechazo de los docentes ante la discapacidad como consecuencia de una carencia formativa especializada devenidas en numerosos casos por el ego docente y su insuficiente identificación y tratamiento, o en otras palabras, una formación que en numerosos casos olvida la subjetividad del docente y se focaliza en la metodología, sin advertir su toma de conciencia y su relevancia para la relación. Esta problemática entendemos que viene a justificar la presencia del personalismo ya no solo como marco teórico de discusión, sino como método de reflexión para la construcción de una realidad inclusiva. Así, existe una voluminosa literatura que relaciona la formación del docente con su predisposición a la aplicación de proyectos educativos inclusivos (Suriá, 2012). En esta misma línea Verdugo y Rodríguez Aguilella (2012, p. 15) señalan que la predisposición del profesor “[...] es primordial para poder avanzar en términos de inclusión; aun así los docentes creen que, en general, no están preparados para atender a la diversidad, habiendo una necesidad patente de contar con más formación e implicación por su parte”.

Asimismo, se evidencia cierta representación del estancamiento y pesimismo en aquellos docentes que no poseen las herramientas formativas necesarias para afrontar la figura de la flexibilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. De este modo, es el propio docente quien se puede convertir en una barrera para la inclusión o por el contrario, un facilitador. En este sentido, se pronuncia Suriá (2012) que señala que la formación del profesorado sobre la educación a alumnos con discapacidad en grupos distintos puede favorecer una visión optimista y esperanzadora sobre la inclusión.

Por lo expuesto, los docentes en su labor profesional habitual además de conocer los contenidos impartidos, supone una labor de autoconocimiento previo que pueda permitir indagar sobre cómo son sus estudiantes (intereses, deseos, sentimientos y necesidades); para ello, resulta imprescindible situar desde la

atalaya de la dignidad de la persona, el ejercicio de reconocimiento y promoción de la carga de valor de la experiencia humana con la intención de fomentar un aprendizaje significativo, y la participación de los diversos estudiantes. Así, tanto en cuanto el profesor asuma conciencia podrá manifestar una predisposición más positiva y humanista de sus estudiantes (Lindo, & Zúñiga-González, 2016), y con él mismo para que pueda comprenderse una realidad inclusiva.

Conclusiones

La presencia de un marco jurídico que plantea una sociedad del buen vivir en Ecuador, ha supuesto que desde distintas disciplinas se propicien espacios de sinergia y encuentro para escudriñar que puede ofrecer de novedoso, ante una situación de necesidad de respuestas comunitarias; así por un lado la sociedad se hace más dependiente de lo global, pero más excluyente de la realidad de la persona en numerosos escenarios. Con este afán, la reflexión sobre la educación en Ecuador desde el prisma del buen vivir, entendemos que debe partir desde la inclusión educativa hacia la universalidad, y de la formación docente desde la apreciación de la propia espiritualidad y la de los otros. Para ello se propone, ante la crítica existente de la practicidad de este modelo de convivencia, la propuesta filosófica personalista tanto en cuanto persigue la defensa y promoción de la realidad personal.

De este modo, el éxito de una política pública sobre la inclusión educativa, no puede sólo restringirse a un marco jurídico novedoso e innovador aun reconociendo su enorme valor; pues necesita de la compañía de iniciativas sociales y culturales en multitud de dimensiones que promuevan una forma de concebir la inclusión de manera amplia, flexible y, compleja; abandonando por otra parte, aquellas concepciones caricaturescas y sentimentales más propia de una visión asistencial, y como denunciamos, presidida por un egocentrismo reductor.

Asimismo, parecen escasear propuestas encaminadas a otorgar practicidad a estos postulados que en numerosos casos parecen limitarse a lo teórico, pero sin sumar métodos, o paradigmas plausibles que permitan un proceso de enculturación coherente con lo que el ordenamiento jurídico educativo calificado de sumak Kawsay ofrece, y por otro lado exige. En nuestro caso, entendemos que el personalismo, significa no solo un marco teórico para una posible enculturación de este modelo educativo basado en la inclusión, sino también ofrece un método caracterizado por un trabajo desde la propia espiritualidad. De esta manera, se hace indispensable el desarrollo de estudios de envergadura, especialmente de carácter cualitativo y etnográfico, que permitan recabar y analizar la percepción de los profesores y estudiantes ecuatorianos ante la realidad de esta cultura educativa que se enfatiza en la inclusión educativa.

Sin un conocimiento acabado de este sustrato subjetivo, las leyes y normativas pro inclusión se quedarán en la superficialidad del deber ser (cosa que ya tiene su mérito desde el punto de vista jurídico), pero sin herir el sustrato; al punto de sustituir prejuicios e ideas implícitas que encasillan la integración como una obligación y no como un modo eminentemente eficaz de humanización de los procesos formativos, atrapados éstos en lo tecnológico y la eficacia del cumplimiento de metas en la lógica del mercado laboral o de una sociedad de consumo.

Desde el paradigma de la filosofía personalista se intenta proponer que la realidad de la inclusión educativa pasa por complejizar la propia de la persona, y de ahí cargar de valor la experiencia de cada ser humano para poder ser objeto de aprendizaje a través de la relación intersubjetiva- intercultural. Cualquier otra explicación o evaluación acerca de la inclusión educativa que no contemple estos parámetros la entendemos insuficiente y con tendencia al asistencialismo.

Se deduce de lo anterior, la necesidad de compartir un imperioso llamado a la comunidad científica a que estemos como señalaba Ortega ‘estar a la altura de los tiempos’-particularmente, a educadores, psicólogos y gestores sociales- en miras a un mayor desarrollo teórico y práctico que sustente de manera coherente, culturada y afín al contexto ecuatoriano, la problemática histórica y vigente sobre la inclusión educativa.

Se advierte como se ha expuesto, que a nivel internacional el tema se encuentra abordado ricamente desde hace dos décadas al menos, pero en Ecuador el tema aún resulta nuevo y en desarrollo. Si se da un progreso académico más propio a la realidad del país sobre esta problemática, se podrán generar ámbitos o círculos de discusión en la academia que, alimentados a través de proyectos de intervención psicopedagógica y cultural y por otras vías, puedan solidificarse en una ‘narrativa’ sobre la inclusión -cuán ‘relato’- pueda sostener teórica y empíricamente una educación inclusiva propiamente del buen vivir. Desde este contexto, podrían generarse el establecimiento consensuado de competencias personalistas que

perfilan a un docente inclusivo o de los criterios curriculares y técnico-pedagógicos necesarios para formar a los nuevos profesores según este perfil integrador; así como la formulación de cursos de formación continua para profesores en ejercicio, considerando las especificidades de áreas del conocimiento, años de servicio y zonas de ejercicio (rural-urbano), y centralizando el valor de cada una de las personas sobre la base de su dignidad.

A juicio de los autores, aún no se ha profundizado suficientemente (o eso percibimos) en todas las proyecciones que el constructo Sumak Kawsay posee desde la perspectiva educativa, y que puede interrelacionarse de manera significativa con la tradición filosófica del Personalismo –que sigue siendo un marco teórico interesante, concurrente y significativo para la educación Latinoamericana y ecuatoriana- en aras de una educación humanista, que releva el valor de la alteridad, de la relacionalidad y de la preservación y promoción de la diversidad como ejes vertebradores de una educación de calidez y de calidad.

Referencias

- Acosta, A. (2010). El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. *Policy Paper*, 9(5), 1-36.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres, UK: Routledge.
- Burgos, J. M. (2015). El personalismo ontológico moderno I. Arquitectónica. *Revista Quién*, 1, 9-27, Recuperado de http://www.personalismo.org/wp-content/uploads/2016/06/Estudio-1_Juan-Manuel-Burgos.pdf
- Castilla, B. (2015). La persona, esa ‘gran realidad’. Zubiri y el Personalismo. *Quién*, 1, 75-95.
- Constitución de la República del Ecuador (CRE) (2008). Ciudad Alfaro, EC: Asamblea Constituyente.
- Díaz, V., & Caballero, F. (2014). Necesidades Formativas del Profesorado de Secundaria en la Docencia a Alumnos con Discapacidad. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 192-217. Doi: <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2014.14>
- Ferreira, M. M., Prado, S. A., & Cadavieco, J. F. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*, 27(1), 44-50. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.003>
- Garzón, P., Calvo, M. I., & Ortega, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2): 25-45. Doi: <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Jarquín, M. (2010). Hacia una psicología de inspiración existencial-personalista. *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario*, 5(14), 19-23. ISSN: 1851 - 4693
- Lara, F. (2015). Personalismo en la legislación educativa ecuatoriana: una aproximación desde el pensamiento de Gabriel Marcel. *Academia Revista Multidisciplinaria Semestral*, (Número Especial: III Congreso Internacional de la Asociación Iberoamericana de Personalismo), 230-238. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/41273/3/articulo24.pdf>
- Lara, F., y Herrán, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak Kawsay en Ecuador. *Revista Araucaria*, 18(36), 41-58. Doi: <http://dx.doi.org/10.12795/araucaria.2016.i36.03>
- Lara, F., Sousa, C., De la Herrán, A., Lara-Nieto, M.C., y Gerstner, R. (2016). El docente inmigrante ‘irregular’ en Ecuador: reto del derecho a la Educación. *Conhecimento y Diversidade*, 8(16), 25-43. Doi: <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.3362>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). (2011). Quito: Asamblea Constituyente.
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). (2010). Quito: Asamblea Constituyente.
- Ley Orgánica de Discapacidades (2012). Quito: Asamblea Constituyente
- Lindo, I. F., y Zúñiga-González, C. A. (2016). Factores que limitan al docente en la integración inclusiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 336-345. Doi: <http://dx.doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5704>
- Lledó, A., & Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109. ISSN: 1696-4713

- Llorent, V. J. (2012). Demandas de la formación del profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 27-34. Recuperado de http://aera.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364000564.pdf
- López-Justicia, M. T. y Polo Sánchez, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98. Doi: <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v44i2.1034>
- Magendzo, A. (2006). El ser del otro: un sustento ético-político para la educación. *Revista Polis*, 15. Doi: <http://dx.doi.org/10.4000/polis.4897>
- Metz, K., Chambers, A., & Fletcher, T. (2013). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 63-76. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art4.pdf>
- Navarro, M. (2010). El final de una tensión esencial: analíticos y continentales. Hermética filosófica y teorías de la argumentación. *Arbor*, 186 (742), 321-338 Doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2010.742n1111>
- Padilla-Muñoz, A. C., Gómez-Restrepo, C., & Ramírez, M. P. (2015). Percepción de competencia para orientar estudiantes escolares con discapacidad y problemas emocionales. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(Suppl. 1), 93-100. Doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49330>
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/25974/1/23-3_-Suria.pdf
- Verdugo, M. A., & Rodríguez Aguilera, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470. Doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-358-086>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Fernando Lara Lara: Posee dos licenciaturas, una en Derecho por la Universidad de Granada (España) y la otra en Ciencias Políticas y de la Administración en la misma Universidad. Es Doctor Internacional en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Es Letrado Colegiado del Ilustre Colegio de Abogados de Sevilla (España), y ha ejercido como Administrador General de la Junta de Andalucía (España); la docencia la desarrolla en distintas ONGs españolas, e imparte cátedra como profesor sustituto Interino en la Universidad de Granada (España); actualmente es Profesor Titular Principal en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo (Ecuador). Pertenece al equipo editorial y de revisores de distintas revistas indexadas editadas en Ecuador y España. Ha publicado artículos, capítulos de libro y comunicaciones sobre diversas temáticas como personalismo, legislación educativa, educación del buen vivir, entre otras. Ha sido Director Administrativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo (Ecuador), y actualmente se ocupa de la Dirección de Investigación y Posgrados.

ORCID: orcid.org/0000-0003-1545-9132

Email: llf@pucesd.edu.ec

NOTA: El autor es responsable de la concepción, análisis e interpretación de los datos, redacción y revisión crítica del contenido del manuscrito y la aprobación de la versión final a ser publicada.