



INCLUSIÓN EN LA DIVERSIDAD?

Una mirada a las concepciones y actitudes del profesorado frente a la inclusión del alumnado universitario con necesidades educativas en Ecuador

Alba Susana Valarezo Cueva
Franklin Marcelo Sánchez Pástor

Serie: Educación y complejidad







Fondo Editorial
Perspectivas
Globales

**Alba Susana Valarezo Cueva
Franklin Marcelo Sánchez Pástor**

INCLUSIÓN EN LA DIVERSIDAD?

**Una mirada a las concepciones y actitudes del profesorado frente a
la inclusión del alumnado universitario con necesidades educativas en Ecuador**

Serie: Educación y complejidad



Editado y distribuido por
© FONDO EDITORIAL PERSPECTIVAS GLOBALES

Portoviejo, Manabí, Ecuador. 2024

Instituto de Investigación Multidisciplinaria Perspectivas Globales (IIMPG)

Correo electrónico: fondoeditorial@institutodeinvestigacionperspectivasglobales.org

ISBN: 978-9942-7225-0-8

Serie: Educación y complejidad

¿INCLUSIÓN EN LA DIVERSIDAD?

Autores: © Alba Susana Valarezo Cueva & Franklin Marcelo Sánchez Pástor

Cada obra que edita el Fondo Editorial Perspectivas Globales, se somete un riguroso escrutinio por expertos en la materia. Este volumen se concibe exclusivamente para el uso individual y colectivo en ámbitos académicos, investigativos, educativos y divulgativos del saber, siempre y cuando se cite la fuente del manuscrito. Se prohíbe terminantemente su reproducción, parcial o total, por cualquier medio o método, sin el debido citado.

Distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Director del Libro:

Julio Aldana. PhD.

Diseño y diagramación:

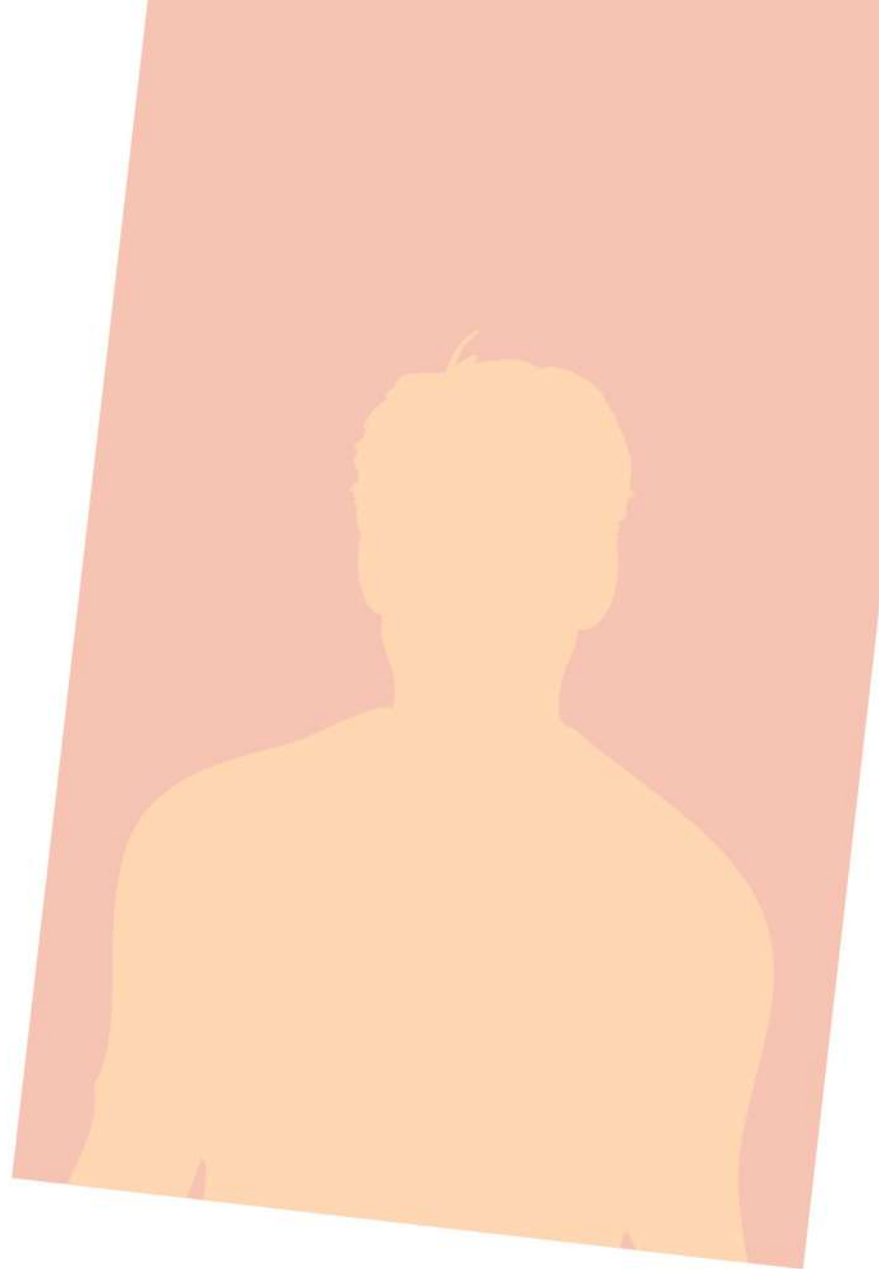
Ricardo Díaz (indiolenon@gmail.com)

Revisión, redacción y ortografía:

Carlina García. PhD.

Citar la obra:

Valarezo-Cueva, A. S., & Sánchez-Pástor, F. M. (2024). ¿Inclusión en la diversidad? Una mirada a las concepciones y actitudes del profesorado frente a la inclusión del alumnado universitario con necesidades educativas en Ecuador. Fondo Editorial Perspectivas Globales, 1-120. <https://doi.org/10.62574/41ejwy16>



Constancia de Arbitraje

El Fondo Editorial Perspectivas Globales, hace constar que este libro fue sometido a un arbitraje de contenido y forma por jurados especialista en el área de conocimiento de este, mediante el método de doble par ciego.

Realizándose una revisión de contenido de la información, así como del enfoque, paradigma y método investigativo, desde la matriz epistémica asumida por los autores, garantizando así la científicidad de la obra.

Comité –Editorial “Ad –Hoc” del Fondo Editorial



Dedicatoria

Con todo nuestro amor y gratitud a un Dios misericordioso y junto a él a nuestros maestros de vida, Huguito y Dieguito, por quienes nuestra mirada por educar, cambió.

Agradecimientos

Queremos dejar plasmado nuestro agradecimiento.

A nuestros hijos por su apoyo y comprensión en nuestra vida familiar.

A Víctor Hugo (+), Elvia María (+), María del Carmen (+), Delia María y María José por encargarse de nuestros hijos en nuestros viajes académicos a Rosario-Argentina.

Sin ustedes, este sueño no se hubiese cristalizado.

Índice

pág.09	Constancia de Arbitraje
pág.11	Dedicatoria
pág.13	Agradecimientos
pág.17	Prólogo
pág.19	Introducción
pág.23	Contexto I
	Contexto actual en relación con la inclusión educativa
pág.32	Capítulo I
	Educación Superior ecuatoriana
pág.42	Capítulo II
	Concepciones y Actitudes del Profesorado
	• Concepciones
	• Actitudes
pág.50	Capítulo III
	Necesidades Educativas Específicas
pág.60	Capítulo IV
	Inclusión Educativa
pág.68	Capítulo V
	Resignificación de la Práctica Pedagógica, para la Inclusión del Alumnado con Necesidades Educativas Específicas
	• Las Ideas Neoliberales en el Contexto Educativo
	• ¿Cómo se Comprende el Concepto de Calidad Educativa?
	• La Evaluación y los Estándares de Calidad
	• El Caso Ecuatoriano en Formación Docente
	• Hacia una Educación Heterogénea
	• Concordancias Entre El Paradigma Complejo y El Buen Vivir
pág.97	Reflexiones finales
pág.100	Referencias
pág.109	Alba Susana Valarezo Cueva
pág.111	Franklin Marcelo Sánchez Pástor
pág.112	Glosario
pág.113	Índice de figura y tablas
pág.114	Abreviaturas

Prólogo

En la vastedad de la educación, surge un enfoque que va más allá de las aulas y trasciende las barreras convencionales, que tiene que ver con aceptar primero que desde la Cosmovisión Andina todos somos diferentes, por lo que rasga el velo de una propuesta occidental que concibe una educación inclusiva, como nos revela esta investigación que ahora se presenta en esta publicación, se erige como un faro de luz en la constelación de diferencias individuales, respetando la individualidad biológica de cada uno y su evolución de conciencia. La diversidad, lejos de ser un problema, se erige como una oportunidad, una fuente inagotable de enriquecimiento para nuestra sociedad.

Tomando como guía la sabiduría de la UNESCO, la educación inclusiva se presenta como un catalizador activo para la participación plena en la vida familiar, en el ámbito educativo, en el trabajo y en todos los rincones de nuestra existencia social y cultural. Esta investigación, meticulosamente elaborada, nos sumerge en la esencia de un paradigma epistémico, el Buen Vivir, que abraza la diversidad como un valor incuestionable.

La búsqueda de un mundo más equitativo, respetuoso y beneficioso para todas las personas se convierte en el motor que impulsa la necesidad de observar la vida con respeto en la diversidad y en la complementariedad como principios cosmovisivos. Este camino hacia la equidad se desdobra no solo en el acceso equitativo, sino también en la permanente adaptación de nuestro entorno para permitir la participación plena de cada individuo. Aquí, se pone de manifiesto el valor único que cada persona aporta a la sociedad.

Sin embargo, como se destaca por los autores, la inclusión educativa es un enfoque originado en contextos específicos, principalmente en países del norte, que han tejido acuerdos y compromisos a través de sus luchas y circunstancias únicas. Es en este punto crucial que la investigación nos invita a reflexionar: ¿cómo contextualizamos la inclusión educativa en el marco del buen vivir?

El análisis penetrante de la aplicación de la educación inclusiva revela las raíces profundas de la exclusión en sistemas educativos herederos de una tradición occidental. La homogeneidad educativa, donde todos los estudiantes deben aprender de la misma manera y al mismo ritmo, plantea desafíos complejos para aquellos con necesidades educativas específicas.

La atención a estas necesidades específicas, como nos ilustra la investigación, requiere un enfoque educativo que ofrezca apoyos y atenciones adaptadas a los desafíos cognitivos individuales. El paradigma positivista-occidental, caracterizado por la reproducción pasiva del conocimiento, queda al descubierto como una barrera para la aceptación plena de la diversidad en el aprendizaje.

La investigación también arroja luz sobre el papel de las leyes y normas en la implementación efectiva de la inclusión educativa. Los autores nos guían a través de un análisis crítico de cómo estas normativas, aunque existentes, a menudo se enfrentan a desafíos en su aplicabilidad real. La clave, radica en la comprensión profunda de los principios del Buen Vivir, así como en una resignificación de la concepción pedagógica que los docentes poseen sobre la inclusión y las necesidades educativas específicas.

La presente investigación, titulada “¿Inclusión en la Diversidad?”, nos invita a desaprender los conceptos ilustrados de un sistema educativo que no se permite armonizar en esta propuesta de vida plena. A través de experiencias analíticas y fenomenológicas, los autores nos sugieren repensar en los objetivos y las actitudes del profesorado, revelando un panorama mixto que recomienda un cambio hacia un modelo más justo y complejo.

Al concluir este prólogo, nos enfrentamos a un reto de transformación epistémica, que mantiene que en su esencia una propuesta que va más allá de la inclusión como un mero concepto educativo. La investigación nos desafía a adoptar una perspectiva donde la diversidad no solo se acepta, sino que se la vive y se la celebra. En este nuevo paradigma, la inclusión se convierte en convivencia empática y comprensible, donde cada individuo es parte integral de un tejido social diverso y enriquecedor. Con esto, nos invita a visualizar un futuro donde la individualidad y la complementariedad se fusionan armoniosamente en un ambiente de diversidad.

Julio Aldana

Introducción

La Constitución de la República del Ecuador (2008), hace referencia a algunos artículos pertinentes a la inclusión educativa, se cita los correspondientes a la temática investigada:

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. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

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.

Sin embargo, la existencia de leyes no conlleva necesariamente a la toma de medidas o decisiones, si no se establecen mecanismos de control que den cuenta de su aplicación. Aun así, la aplicación de estos artículos, en todos sus términos requiere un profundo proceso de análisis y conceptualización sobre las prácticas, para que las mismas sean sostenibles. Cuando se habla de inclusión educativa en la enseñanza superior, se está hablando del nivel más alto en la cadena educativa formal. Por lo tanto, el acceso a este nivel va a estar condicionado por el acceso educativo a los niveles anteriores (básico y bachillerato).

La Organización Mundial de la salud, OMS (2011), en el Informe Mundial sobre la Discapacidad, plantea que históricamente, tanto niños como adultos con discapacidad han sido excluidos de la educación formal. Según dicho informe, entre los 51 países incluidos en el estudio, el 50,6% de los hombres con discapacidad terminaron la escuela primaria, en comparación con el 61,3% de los hombres sin discapacidad. El 41,7% de las mujeres con discapacidad terminaron la escuela primaria en comparación con el 52,9% de las mujeres sin discapacidad. No sorprende, entonces, una menor presencia de estudiantes con discapacidad en los niveles superiores.

En Ecuador, según datos del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2020a), en Ecuador se registran 471,205 casos de los cuales 206,714 corresponden al género femenino, 264,463 al masculino y 28 a la comunidad LGTBI. Esto representa únicamente un 2.62% de la población ecuatoriana, estimada en alrededor de 17,938,265 personas. En cuanto al tipo de discapacidad, la física prevalece con un 45.66%, seguida por la intelectual con un 23.12%, la auditiva con un 14.12%, la visual con un 11.54% y finalmente la psicosocial con un 5.55%. En 2018, el número de estudiantes con discapacidad matriculados en universidades y escuelas politécnicas fue de 5,917. Teniendo en cuenta que en ese mismo año el registro de personas con discapacidad era de 455,829, esto equivale a aproximadamente un 1.29% de toda la población con discapacidad y un 0.03% de la población total de ecuatorianos, estimada en 17,023,408 según datos de CONADIS (2020b) (Datos tomados desde Aguilera-Zamora, 2022).

Hablar de inclusión a nivel superior y partiendo de las leyes ecuatorianas implica hablar del acceso, pero también de la permanencia y del egreso. Esto conlleva diferentes connotaciones, cuando hablamos de eliminación de barreras arquitectónicas, en la comunicación y actitudinales, para que las personas puedan transitar en el contexto edilicio de las universidades. Sin embargo, la permanencia implica ir más allá, abarcando lo que se denominan adaptaciones curriculares. Estas adaptaciones, muchas veces, pueden implicar la necesidad, no de adaptar los objetivos de la formación, sino los modos de transitarla, dependiendo del tipo de requerimientos de las personas, modificaciones en el material de estudio, en las posibilidades de prácticas, en las pruebas de rendimiento y en las metodologías.

Estaríamos hablando de lo que puede denominarse flexibilidad curricular, que no implica, en ningún caso, reducir la calidad de la formación. A su vez, el egreso nos lleva a tomar en cuenta los prejuicios que a nivel social aparecen hacia las personas con necesidades educativas específicas, cuando pudimos cuestionarnos el ejercicio de determinadas profesiones. En la educación superior ecuatoriana, no se trabaja con el cumplimiento de este derecho de los estudiantes, como tampoco se ha capacitado a los docentes en el manejo y planificación de las adaptaciones curriculares, está claro que todas estas connotaciones no serían necesarias si trabajáramos en una educación heterogénea.

Es una investigación relevante, en primer lugar, porque no existen estudios similares, pues varias investigaciones se las han realizado a personas con discapacidad, pero no a alumnos con necesidades educativas específicas, en segundo lugar porque permite la toma de decisiones para minimizar el impacto de la exclusión en los alumnos universitarios, por tanto, contextualizar la inclusión educativa en el Buen vivir para fortalecer, y en tercer lugar para

conocer las concepciones pedagógicas y actitudes de los docentes frente a los estudiantes con NEE, tomando en cuenta su formación en una educación homogénea.

La educación inclusiva es un enfoque que responde positivamente a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad en absoluto es un problema, sino más bien una oportunidad para el enriquecimiento como sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (Reyes-Pastor et al. 2023).

La inclusión es necesaria si lo que se busca es un mundo más equitativo y respetuoso frente a las diferencias, si lo que se trata es de beneficiar a todas las personas independientemente de sus características, sin etiquetar ni excluir y también si lo que se desea es proporcionar un acceso equitativo, haciendo ajustes permanentes para permitir la participación de todos, valorando el aporte de cada persona a la sociedad (Vargas-Castro et al. 2024).

Si a este antecedente se le suma que la educación es la base del desarrollo de un Estado, viene a ser uno de los factores que más influye en el crecimiento de cada persona y de la sociedad en general. Además de proveer conocimientos la educación enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo lo que nos caracteriza como seres humanos. La educación superior reflejada en sus instituciones es una de las etapas clave de la educación, ya que realmente generará un desarrollo a la sociedad. Ayuda a alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico, aportando a nivelar las desigualdades socioeconómicas y a acceder a mejores niveles de empleo, queda claro que el tránsito de los estudiantes en las aulas universitarias respetando sus diferencias, permitiría forjarnos como sociedad equitativa y justa para todos. Pero la inclusión educativa es un enfoque creado, nacido y contextualizado en países del norte, donde se han forjado la mayoría de los acuerdos y compromisos, fruto de sus luchas y circunstancias propias y que se han pedido replicarlas en todos los países que conforman las naciones unidas, entre ellos Ecuador. Lo que no se ha analizado ni se ha trabajado es en la contextualización de la inclusión educativa en el buen vivir (Chamorro-Pinchao et al. 2021), (Carvajal-Suárez & Moreno-Flores, 2023).

La aplicación de la educación inclusiva se hace necesaria, y se la justifica por la práctica de la exclusión en un sistema educativa con herencia occidental donde todos los alumnos deben tener una educación homogénea, los estudiantes deben aprender lo mismo, de la misma manera y en los mismos tiempos, con una planificación curricular a cumplir a partir de las necesidades del docente y no de los estudiantes, este aprendizaje empírico - positivista, caracterizado porque el estudiante reproduce lo enseñado por el profesor, esto genera que

cada estudiante haga lo mejor posible por caminar a ese ritmo, pero a quienes les acompaña una necesidad educativa específica, se les hace complicado (Aldana-Zavala, 2019).

Las necesidades educativas específicas requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas que son consecuencia de ciertos desórdenes o desajustes en los procesos cognitivos básicos que están implicados en los procesos de aprendizaje, por tanto vienen a ser esas necesidades de aprendizaje diferente, por las estrategias variadas, por las evaluaciones diferenciadas o por el material educativo diverso que hay que disponer para que los aprendizajes sean significativos para el estudiante. Por ende, en esta educación positivista-occidental, mientras no exista la aceptación de la diversidad como categoría primordial en el aprendizaje, menos podrá haber una atención real a las necesidades de estos estudiantes, a lo que hay que añadir que los profesores tienen formación en educación homogénea, desconocen el tema de las adaptaciones curriculares, lo que hace que sea un proceso aún más dificultoso y lento de conseguir (Fajardo-Salinas et al. 2022).

Otro tema que debo incluir en esta problemática, es el de las leyes y normas creadas a partir la implementación de este enfoque inclusivo en educación, pero en realidad éstas existen y se las cumple a medias o no se las cumple, pues el meollo del asunto está en la buena aplicabilidad de esas leyes y normas que en realidad se ajusten al cumplimiento de los derechos de todos y al modo de concebir al ser humano, y finalmente la concepción pedagógica que los docentes tengan de la inclusión educativa y de las necesidades educativas específicas y su actitud al enfrentar en la práctica este modelo inclusivo, carente de epistemología.

A partir de este antecedente nos preguntamos ¿Qué concepciones pedagógicas y actitudes asumen los docentes respecto a la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas en la educación superior ecuatoriana?

Contexto I

En este contexto se presentan aspectos teóricos sobre la inclusión educativa, desde aspectos clásicos y actuales en el estado de la cuestión científica:

Contexto actual en relación con la inclusión educativa

El tema de la investigación en inclusión según Parrilla (2009) hace una diferencia entre una investigación inclusiva y una investigación sobre la inclusión. La distinción se sitúa, principalmente, ante la relación entre los investigadores y los sujetos de investigación, ante la reflexión sobre la propiedad del proceso y sus resultados y, finalmente, ante los modos y procedimientos para su difusión. En definitiva, sobre la finalidad última de una actividad que, según se mire, puede ser enfocada y desarrollada para el reconocimiento y provecho directo del investigador y “la ciencia”, o para la mejora directa o indirectamente de la calidad de vida, el reconocimiento y el empoderamiento “del investigado” (Honneth, 2010).

En una investigación inclusiva los participantes se convierten en “coinvestigadores”, en sujetos activos y no pasivos de un proceso que también les pertenece, por cuanto les afecta de lleno y en el que participan conforme a sus posibilidades en las responsabilidades y tareas que permiten su implementación. Es una investigación que, por todo ello, les dignifica y les libera del estatus de mero objeto/paciente de otros intereses. Si hoy tenemos que hablar de la inclusión es porque hay millones de alumnos y alumnas en todo el mundo del norte y del sur excluidos (UNESCO, 2010).

Entre los importantes aspectos, según (Echeita et al. 2013) en los que se necesita indagar más, de la mano de una auténtica investigación inclusiva, está, por ejemplo, la cuestión de cómo se promueve lo que el profesor Booth ha llamado con gran sentido la “alfabetización ética” del profesorado pues, al final, son determinados valores y principios éticos los que actúan como sostén, motivación y fuerza para pelear con las adversas condiciones que operan en contra de la equidad y la inclusión. Ese es el núcleo de su trabajo de revisión y mejora del *Index for Inclusión* que, en su tercera edición (Booth & Ainscow, 2011), saca los valores inclusivos del plano del discurso para relacionarlos con lo que se hace en aulas, pasillos y recreos escolares, entre otros espacios educativos. Es en este territorio donde se profesa “la inclusión y el cambio”.

En complemento, (Echeita et al. 2013) han marcado el camino por el deseo de analizar, comprender y ordenar el conjunto de concepciones y valores que explicarían cómo piensa y se representa el profesorado los desafíos de la inclusión, como resultado de este trabajo ellos han propuesto un marco de referencia que permite conocer, ordenar y valorar distintos “perfiles de concepciones docentes” existentes en relación a la inclusión, en función de tres ejes: sus concepciones sobre la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a la diversidad del alumnado; sobre la fortaleza y consistencia de sus valores educativos y, finalmente, sobre sus concepciones y actitudes sobre la innovación y la mejora escolar.

Hoy la investigación también nos está mostrando que una potente palanca para el cambio y que maneja bien ese profesorado más inclusivo es la que está ligada a la voluntad de dar voz a los propios estudiantes (Sandoval, 2011; Susinos & Ceballos, 2012), en el análisis y valoración de los procesos educativos que les afectan. Sin duda, esa “voz debida” es mucho más que una mera estrategia, pues es un derecho tan largamente reconocido (pues estaba en la Convención de los Derechos de la Infancia de 1989), como ampliamente ignorado.

La investigación nos muestra con claridad cómo los estudiantes, desde muy temprana edad, saben bien lo que les ayuda a aprender y lo que no, al igual que son muy sensibles a las distintas formas de marginación que se pueden experimentar en un centro escolar (Messiou, 2012). Pero si hay algo en lo que la mayoría del alumnado en todos los niveles educativos coincide cuando se le quiere escuchar es que cooperar con otros compañeros es una forma de aprender que les gusta y les ayuda. Un “saber” que se une a la amplia y dilatada experiencia investigadora ¡y práctica! sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza y aprendizaje (Torrego & Negro, 2013). Cooperación, colaboración y apoyo son conceptos interrelacionados y elementos nucleares del proceso de cambio hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas.

En cuanto a los docentes, se propone un perfil del docente universitario inclusivo, tomando los siguientes lineamientos: énfasis en la relación, énfasis en la información, enfoque facilitador, el profesor como modelo, empatía, colaboración con compañeros, desarrollo de valores interculturales (Núñez-Ayala et al. 2022; Maldonado, 2018).

Para Esteve (2009), lograr un profesorado efectivo frente a los desafíos de un sistema educativo plural e incluyente, requiere que su formación se centre en: “perfilar la propia identidad profesional (...), entender que la clase

es un sistema de interacción y comunicación (...), organizar la clase para que trabaje en un orden aceptable (...), y, adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos” (p. 21 - 22), este autor considera que el peor enemigo para el éxito del docente al momento de ejercer la profesión en cualquier contexto, es la pretensión de regirse a un modelo idealizado de lo que debe o debería ser; por ello marca un planteamiento alejado del perfil profesional (lo que el docente es) y lo centra desde el accionar (lo que el docente hace).

Por consiguiente, González-Rojas & Triana-Fierro (2018, p. 210), hacen hincapié en que “se desconoce cómo debe construirse el currículo y los planes de área para los estudiantes con NEE, de modo que las prácticas pedagógicas en las aulas se configuran a partir de las concepciones construidas por la experiencia de los maestros”. Los resultados de estas investigaciones, reflejan dos hechos indiscutibles: 1. La formación docente en el campo de la inclusión es tan esencial como carente en los contextos educativos, 2. Las concepciones pedagógicas y actitudes de los docentes están condicionadas por sus creencias personales, dejando de lado recursos que pueden coadyuvar en la construcción de espacios verdaderamente inclusivos.

En este sentido, Basto-Torrado (2011) plantea un estudio en un grupo de docentes sobre concepciones y prácticas pedagógicas a partir de la participación y resultados obtenidos por medio de procesos reflexivos y prácticos, se apunta a la redefinición de los horizontes pedagógicos de los maestros universitarios, a fin de que generen propuestas educativas desde los propios contextos y sujetos. De modo que incidan de manera significativa en el perfil de los futuros profesionales y, ante todo, en la reconfiguración de un rol docente más acorde con las necesidades de la sociedad.

El trabajo de este autor es relevante, porque es una muestra de investigación inclusiva; además, toma como referente las categorías *concepciones y prácticas pedagógicas*. Hacer alusión a la posibilidad de redefinir los horizontes pedagógicos de los docentes universitarios, es una invitación abierta a la consideración de que la concepción pedagógica está sujeta a la construcción cognitiva del docente, por tanto, aun cuando el profesor universitario no tuviere formación pedagógica, su postura frente a la inclusión, a las necesidades educativas específicas y a la forma en cómo se deben trabajar éstas en contextos educativos universitarios, dependen exclusivamente de su forma y motivación para asimilarlas.

Es necesario destacar que el sistema educativo superior en Ecuador, al encontrarse en la cúspide del proceso formativo y al ser los estudiantes casi en

su totalidad adultos según las previsiones de ley, orienta sus actividades desde la asunción de que por la edad, el alumnado es enteramente responsable de su desenvolvimiento, inobservando que las necesidades educativas específicas se pueden encontrar presentes en individuos de cualquier grupo etario, y por ende, se requiere que el proceso de enseñanza migre de la concepción tradicionalista a una orientada desde el enfoque de atención a la diversidad (Hernández-Pico & Samada-Grasst, 2021).

La investigación realizada por (Ocampo, 2018), afirma que ciertamente, las disposiciones gubernamentales han tenido un rol importante en este movimiento a favor de la inclusión en la educación superior; no obstante, algunas de las medidas impuestas desde el Estado han sido inefectivas y en algunos casos contraproducentes. Los autores concuerdan con (Espinosa et al. 2012) en que los actuales modelos nacionales de evaluación de las instituciones de educación superior se centran en indicadores técnicos como el acondicionamiento arquitectónico, la ayuda financiera y la asignación de cupos prestados al colectivo en cuestión; pero dejan de lado aspectos cruciales, de índole cualitativa, como el acceso a la información, las metodologías de enseñanza y evaluación o la preparación docente (Bell, 2017; Ocampo 2018). Esto hace que la inclusión sea una mera lista de requisitos por cumplir y no un proceso sostenido de mejora, refinamiento y reelaboración de la experiencia educativa a favor de los estudiantes, todo esto sostenido en un modelo neoliberal donde la educación toma el tinte mercantilista, basado en datos estadísticos válidos para acreditaciones y no pensado en el ser humano.

Por lo mencionado, la responsabilidad de facilitar un entorno educativo inclusivo, donde la atención a la diversidad sea el norte del accionar docente, no es responsabilidad exclusiva de los maestros, pues, son las instituciones educativas las que deben garantizar que “las adaptaciones curriculares sean realizadas por profesionales idóneos, que éstos guíen a los docentes de aula y que los directivos-docentes gestionen ante las secretarías de Educación capacitaciones en NEE para sus profesores” (González-Rojas & Triana-Fierro, 2018, p. 214).

En Ecuador, como una de la vías para responder a las demandas del Programa nacional para el Buen Vivir y garantizar la pertinencia universitaria, respondiendo a las necesidades de la población y a la diversidad de un país rico en tradiciones y culturas, se articulan mecanismos que faciliten la igualdad de oportunidades, es decir, el acceso indistinto al proceso por el cual los diversos sistemas de la sociedad, el marco material y legal, los servicios, las actividades, la información y la documentación se dan de igual forma y

de manera efectiva, accesible plenamente a todos y cada uno. Sin embargo, ¿cuántas universidades e instituciones superiores actúan en correspondencia con esta definición?, ¿cuántas universidades incluyen programas que favorecen el aprendizaje a estudiantes con necesidades diversas? El reclamo a la pertinencia se entiende en términos de que una institución debe ser capaz de conectarse al entorno en sus diferentes niveles (económico, académico, de gestión, social, cultural, tecnológico y científico) y escalas (local, nacional e internacional) sobre la base de los marcos regulatorios bajo los cuales funciona, atendiendo a las exigencias políticas y las trayectorias y capacidades académicas desarrolladas en la propia institución y que garanticen la equidad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el progreso en el medio universitario a todos y cada uno de los ciudadanos.

De lo antes mencionado, cabe resaltar un elemento determinante en la consecución de objetivos educativos relacionados a la inclusión en general, este es el hecho del constante cambio político y social. Las demandas por derechos desde las neo concepciones de todos los temas coyunturales en nuestras sociedades, marcan también el establecimiento de políticas públicas que según la percepción de los gobiernos de turno serán planteadas e implementadas, dando a la educación una baja permeabilidad y una característica de poca estabilidad en el tiempo que se traduce en el devenir de un modelo educativo cambiante según la ideología del poder; Esteve (2009), plantea que:

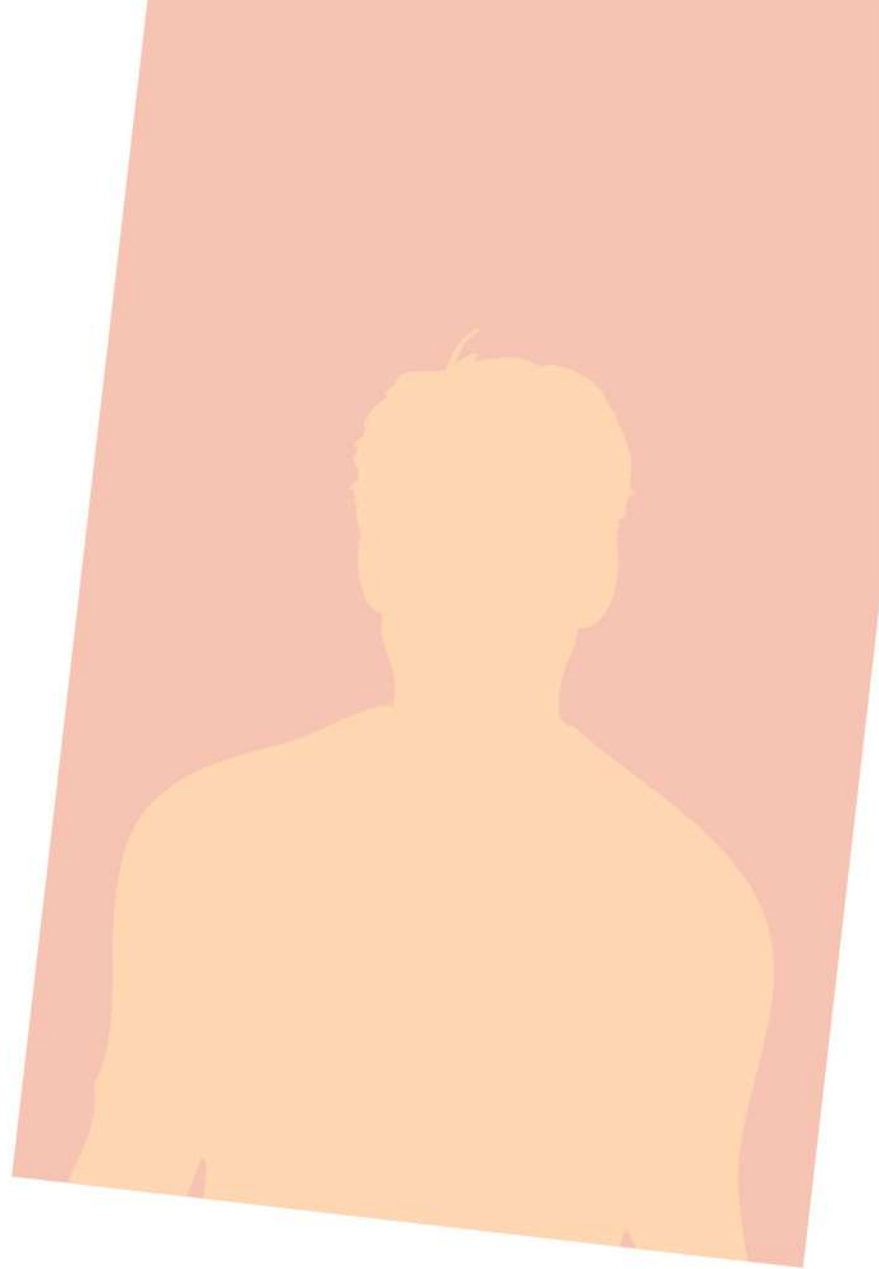
Cualquier decisión u objetivo que los profesores se planteen alcanzar, o cualquier método que decidan aplicar, puede ser criticado por quienes, desde otra postura ideológica o desde otra concepción de la enseñanza, consideran que han cometido un error básico en la elección misma de los contenidos, de los objetivos o de los métodos. (p. 24).

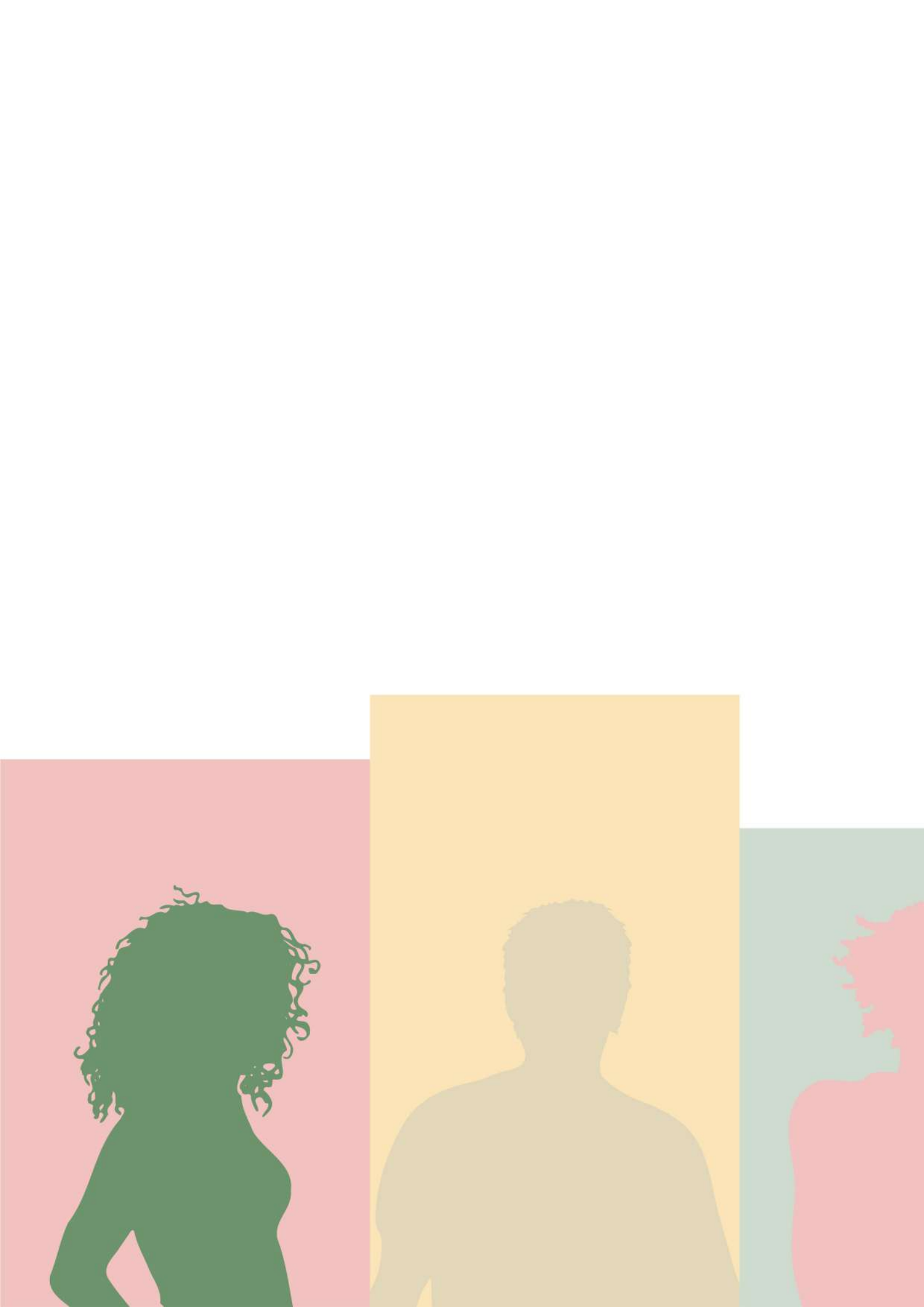
Esto sucede porque, al no contar con un marco de acción referencial explícito, y el docente poder basar su actitud y concepción pedagógica desde la intersubjetividad de su experiencia; se tiende a que bajo los mismos preceptos se juzgue desde cualquier sector la práctica docente y su postura frente a estos temas, conscientes de esta pérdida de consenso sobre los objetivos y los fines de la educación, las instancias políticas y administrativas de los sistemas educativos no se atreven a definir claramente algunas de las responsabilidades de los profesores, dejándoles expuestos en solitario ante la crítica social (Esteve, 2009, p. 24). De esta manera, la ambigüedad de los modelos de gestión y funcionamiento de las instituciones de educación

superior en el país, son un factor de alto impacto en la forma en cómo los docentes han de concebir la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas en sus aulas.

Surgen entonces algunas interrogantes sobre el papel que le corresponde protagonizar a la universidad ecuatoriana en la profesionalización del claustro universitario para lograr el acceso y permanencia de las personas con necesidades educativas específicas. El cuestionamiento gira alrededor de las siguientes situaciones específicas: ¿cuáles son los criterios contemporáneos sobre el término de formación y necesidades educativas específicas desde los diferentes modelos y enfoques curriculares? ¿cuáles son las principales necesidades de profesores para llevar a vías de hecho el modelo que se elija? ¿cómo articular el contenido teórico de las carreras y materias con las experiencias significativas del logro del acceso y permanencia de estudiantes con necesidades educativas específicas desde el currículo universitario? ¿cómo articularlas con proyectos que permitan vincular a los estudiantes con realidades sociales significativas específicamente con la sociedad ecuatoriana? ¿cómo motivar a los actores del proceso a considerar su campo de formación profesional como objeto de estudio?; ¿cuáles son las dimensiones y componentes esenciales a tener en cuenta para la concepción de un modelo en el que participen todos los actores universitarios?

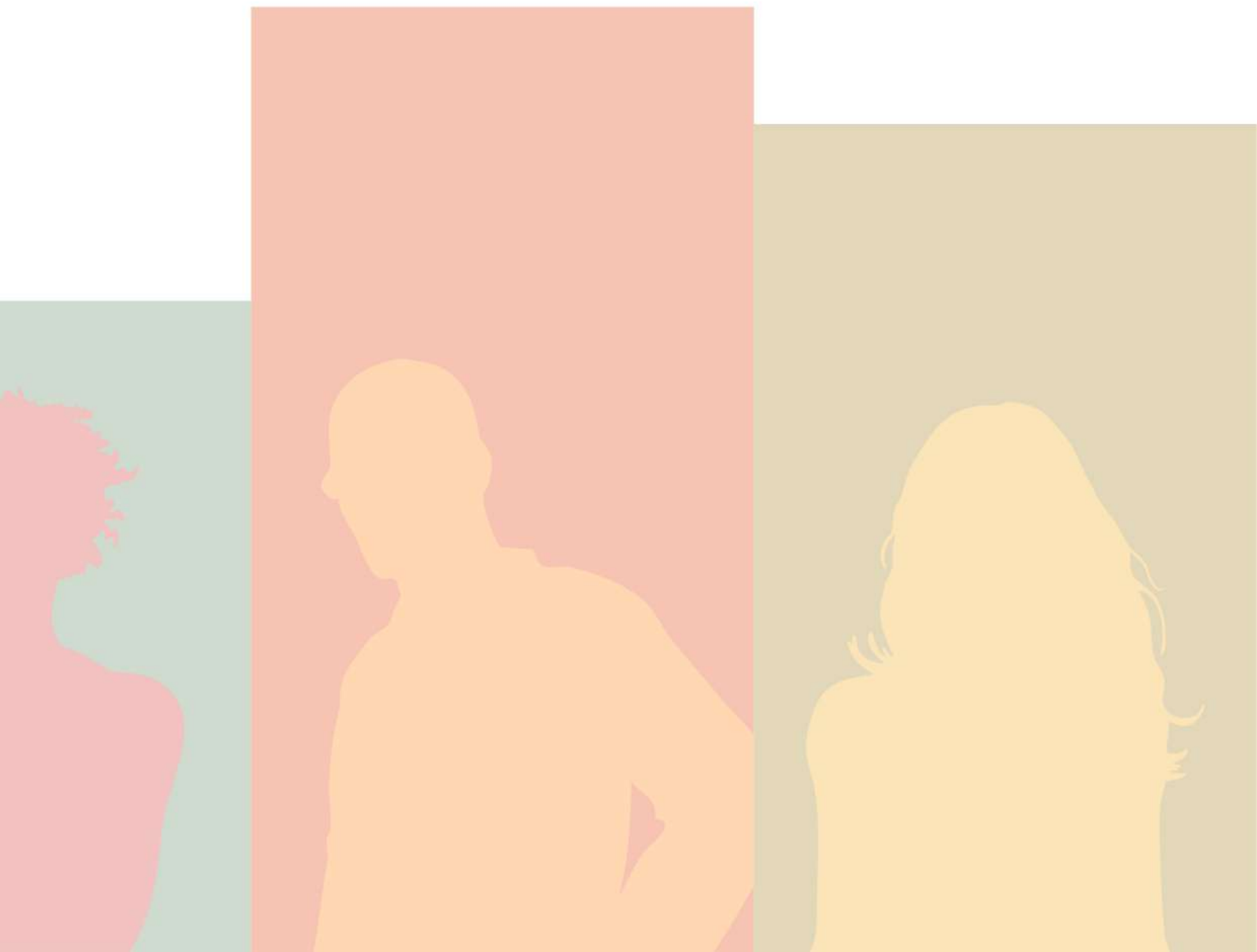
Entonces, las tendencias en investigaciones inclusivas coinciden en seguir construyendo conocimiento que aporte a solventar las necesidades a la diversidad, debido a que todos los seres humanos somos diferentes y que de alguna forma en algún momento dado de la escolaridad necesitamos atención específica, y los indicados a apoyar esto son los docentes, con la redefinición de su práctica, concepciones y actitudes.





Capítulo I

EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA



Capítulo I

EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

Una breve reseña histórica realizada por Donoso (2013), alude a momentos específicos que dan cuenta del avance de la educación en el Ecuador; así entonces, parte de la época de la colonia, caracterizada por sus prácticas excluyentes, en las que el acceso a la educación era posible sólo para los colonos y sus hijos; es a partir de la independencia del país, de la mano de administraciones presidenciales como las de Vicente Rocafuerte (segundo presidente del Ecuador), que impulsó la educación pública, Gabriel García Moreno, con quien la educación pasó a manos de la iglesia y Eloy Alfaro, que devolvió la competencia estatal de la educación e impulsó la creación de universidades públicas.

Un año fundamental en el avance educativo es 1960, donde se llegó a contar con uno de los porcentajes más altos de cobertura en América Latina; el boom petrolero de los años setenta, marcó la implementación de un modelo neoliberal en la educación, marcando brechas de acceso y calidad entre la educación pública y privada; la crisis económica y social de los años noventa, representados por la inestabilidad política y social, el paso de diez presidentes y tres procesos electorarios entre 1996 y 2006, repercutieron en el sistema educativo haciéndolo un ente poco confiable y de baja calidad; en el país, la educación sufre cambios importantes desde el año 2006, teniendo que afrontar grandes dificultades en tanto infraestructura, presupuesto y modelo educativo, luego, en el año 2008 se aprueba la nueva Constitución de la República, integrando elementos desde la cosmovisión andina del Sumak Kawsay, o Buen Vivir.

Esta reforma absoluta, trajo consigo una serie de cambios en todas las instituciones del estado, y el sistema educativo no quedó exento. Bajo estos nuevos paradigmas, los términos inclusión educativa y atención a las necesidades educativas especiales o específicas, pasan a ser términos clave en la formulación de la política pública del país. Además, el sistema de educación superior, pasa a independizarse del sistema educativo de nivel básico y bachillerato, teniendo su propio ente regulador y de funcionamiento bajo las premisas de autonomía responsable, sin por ello exentarse de la necesidad de incluir en su agenda temas relacionados a inclusión educativa.

La educación superior se concibe como el nivel más alto de la educación formal, y es considerada un elemento indispensable en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobados en 2015, precisamente, el ODS 4, en el que se hace referencia a la educación, en su apartado 4.3, expresa: “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”. El cumplimiento de este objetivo es fundamental en la misión de fomentar una sociedad igualitaria en derechos, porque a él resultan inherentes otros objetivos como: “fin de la pobreza (ODS 1); salud y bienestar (ODS 3); igualdad de género (ODS 5); trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8); producción y consumo responsables (ODS 12); acción por el clima (ODS 13); y paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16)” (Plata-Rangel et al. 2022). Así también, la Carta Magna del Ecuador promulgada en 2008, en su contenido pertinente a educación y educación superior, declara:

- I. Art. 1. El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, pluricultural y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada;
- II. Art. 3, numeral 1. Se establece como deber del Estado garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes; (...)
- III. El Art. 26. Establece que 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. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo; (...)
- IV. El Art. 27 establece que 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; (...)
- V. El Art. 29 señala que el Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural; (...)

- VI. El Art. 344 de la Sección Primera, Educación, del Título VII del Régimen del Buen Vivir, determina que el sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el Sistema de Educación Superior; (...)
- VII. El Art. 350 señala que 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; (...)
- VIII. El Art. 351 establece que el Sistema de Educación Superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del Sistema de Educación Superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global; (...)
- IX. El Art. 352 determina que el Sistema de Educación Superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios superiores de música y artes, debidamente acreditados y evaluados. Estas instituciones, sean públicas o particulares, no tendrán fines de lucro; (...)
- X. El Art. 355 establece que el Estado reconocerá a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los objetivos del régimen de desarrollo y los principios establecidos en la Constitución. Se reconoce a las universidades y escuelas politécnicas el derecho a la autonomía, ejercida y comprendida de manera solidaria y responsable. Dicha autonomía garantiza el ejercicio de la libertad académica y el derecho a la búsqueda de la verdad, sin restricciones; el gobierno y gestión de sí mismas, en consonancia con los principios de alternancia, transparencia y los derechos políticos; y la producción de ciencia, tecnología, cultura y arte. La autonomía no exime a las instituciones del sistema de ser fiscalizadas, de la responsabilidad social, rendición de cuentas y participación en la planificación nacional;

- XI. El Art. 356 entre otros principios establece que será gratuita la educación superior pública de tercer nivel, y que esta gratuidad está vinculada con la responsabilidad académica de las estudiantes y los estudiantes. (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Con la base de una nueva Constitución, en el año 2010 se expide la Ley Orgánica de Educación Superior (Andrade Mejía et al. 2018), la misma que ha sido reformada en el 2018, y en lo pertinente, establece:

- I. Art. 3.- Fines de la Educación Superior. La educación superior de carácter humanista, intercultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos.
- II. Art. 4.- Derecho a la Educación Superior. El derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia. Las ciudadanas y los ciudadanos en forma individual y colectiva, las comunidades, pueblos y nacionalidades tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo superior, a través de los mecanismos establecidos en la Constitución y esta Ley.
- III. Art. 5.- Derechos de las y los estudiantes. - Son derechos de las y los estudiantes los siguientes:
 - a) Acceder, movilizarse, permanecer, egresar y titularse sin discriminación conforme sus méritos académicos;
 - b) Acceder a una educación superior de calidad y pertinente, que permita iniciar una carrera académica y/o profesional en igualdad de oportunidades;
 - c) Contar y acceder a los medios y recursos adecuados para su formación superior; garantizados por la Constitución;
 - d) Participar en el proceso de evaluación y acreditación de su carrera;
 - e) Elegir y ser elegido para las representaciones estudiantiles e integrar el cogobierno, en el caso de las universidades y escuelas politécnicas;
 - f) Ejercer la libertad de asociarse, expresarse y completar su formación bajo la más amplia libertad de cátedra e investigativa;
 - g) Participar en el proceso de construcción, difusión y aplicación del conocimiento;

- h) El derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz;
- i) Obtener de acuerdo con sus méritos académicos becas, créditos y otras formas de apoyo económico que le garantice igualdad de oportunidades en el proceso de formación de educación superior; y,
- j) A desarrollarse en un ámbito educativo libre de todo tipo de violencia (Ley Orgánica de Educación Superior, 2018).

En estos términos, las Instituciones de educación superior del Ecuador deben cumplir estándares de calidad que se supervisan por las entidades gubernamentales correspondientes, para el éxito de este cumplimiento es indispensable contar con personal calificado que desempeñe su rol de la mejor manera. En lo que respecta al profesorado de las Universidades del país, estos deberán cumplir entre sus funciones, las referidas a docencia. A continuación, se detalla lo que la normativa del país define y considera sobre este personal y sus funciones.

- I. Según la LOES, el profesor o profesora es parte del personal académico de las instituciones de educación superior, y es el encargado de actividades relacionadas a docencia, investigación, gestión académica y vinculación. Para la determinación específica de las funciones que los docentes deben cumplir, se considera lo explicitado en el reglamento de escalafón docente emitido por el Consejo de Educación Superior.
- II. El Reglamento de carrera y escalafón docente estipula de manera textual:

Art. 6.- Actividades del personal académico.- Los profesores e investigadores de las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares, titulares y no titulares pueden cumplir las siguientes actividades:

- A. De docencia.
- B. De investigación.
- C. De dirección o gestión académica.

Art. 7.- Actividades de docencia.- La docencia en las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares comprende, entre otras, las siguientes actividades:

- 1) Impartición de clases presenciales, virtuales o en línea, de carácter teórico o práctico, en la institución o fuera de ella, bajo responsabilidad y dirección de la misma;
- 2) Preparación y actualización de clases, seminarios, talleres, entre otros;
- 3) Diseño y elaboración de libros, material didáctico, guías docentes o syllabus;
- 4) Orientación y acompañamiento a través de tutorías presenciales o virtuales, individuales o grupales;
- 5) Visitas de campo, tutorías, docencia en servicio y formación dual, en áreas como salud (formación en hospitales), derecho (litigación guiada), ciencias agropecuarias (formación en el escenario de aprendizaje), entre otras;
- 6) Dirección, tutorías, seguimiento y evaluación de prácticas o pasantías pre profesionales;
- 7) Preparación, elaboración, aplicación y calificación de exámenes, trabajos y prácticas;
- 8) Dirección y tutoría de trabajos para la obtención del título, con excepción de tesis doctorales o de maestrías de investigación;
- 9) Dirección y participación de proyectos de experimentación e innovación docente;
- 10) Diseño e impartición de cursos de educación continua o de capacitación y actualización;
- 11) Participación en actividades de proyectos sociales, artísticos, productivos y empresariales de vinculación con la sociedad articulados a la docencia e innovación educativa;
- 12) Participación y organización de colectivos académicos de debate, capacitación o intercambio de metodologías y experiencias de enseñanza;
- 13) Uso pedagógico de la investigación y la sistematización como soporte o parte de la enseñanza;
- 14) Participación como profesores que impartirán los cursos de nivelación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA); y,
- 15) Orientación, capacitación y acompañamiento al personal académico del SNNA.

Art. 11.- Del tiempo de dedicación del personal académico.- Los miembros del personal académico de una universidad o escuela politécnica pública o particular, en razón del tiempo semanal de trabajo, tendrán una de las siguientes dedicaciones:

- 1) Exclusiva o tiempo completo, con cuarenta horas semanales;
- 2) Semi exclusiva o medio tiempo, con veinte horas semanales; y,
- 3) Tiempo parcial, con menos de veinte horas semanales.

Art. 12.- Distribución del tiempo de dedicación del personal académico.- En la distribución del tiempo de dedicación del personal académico de las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares, se observará lo siguiente:

1. El personal académico con dedicación a tiempo parcial, deberá:
 - a) Impartir al menos 2 horas y hasta 9 horas semanales de clase; y,
 - b) Dedicar, por cada hora de clase que imparta, hasta una hora semanal a las demás actividades de docencia, mientras el mínimo corresponderá al 40% de estas horas de clases. Entre las horas de las demás actividades de docencia obligatoriamente se deberá considerar las determinadas en los numerales 2 y 7 del artículo 7 de este Reglamento.
2. El personal académico con dedicación a medio tiempo, deberá:
 - a) Impartir al menos 3 horas y hasta 10 horas semanales de clase; y,
 - b) Dedicar por cada hora de clase que imparta, hasta una hora semanal a las demás actividades de docencia, mientras el mínimo corresponderá al 40% de estas horas de clases. Entre las horas de las demás actividades de docencia obligatoriamente se deberá considerar las determinadas en los numerales 2 y 7 del artículo 7 de este Reglamento.
3. El personal académico titular con dedicación a tiempo completo, deberá:
 - a) Impartir, al menos, 3 horas y hasta 16 horas semanales de clase; y,
 - b) Dedicar por cada hora de clase que imparta, hasta una hora semanal a las demás actividades de docencia, mientras el mínimo corresponderá al 40% de estas horas de clases. Entre las horas de las demás actividades de docencia obligatoriamente se deberá considerar las determinadas en los numerales 2 y 7 del artículo 7 de este Reglamento.
4. El personal académico titular con esta dedicación podrá completar las 40 horas semanales:

- a) Dedicar hasta 31 horas semanales a las actividades de investigación; y,
- b) Dedicar hasta 12 horas semanales a las actividades de dirección o gestión académica.

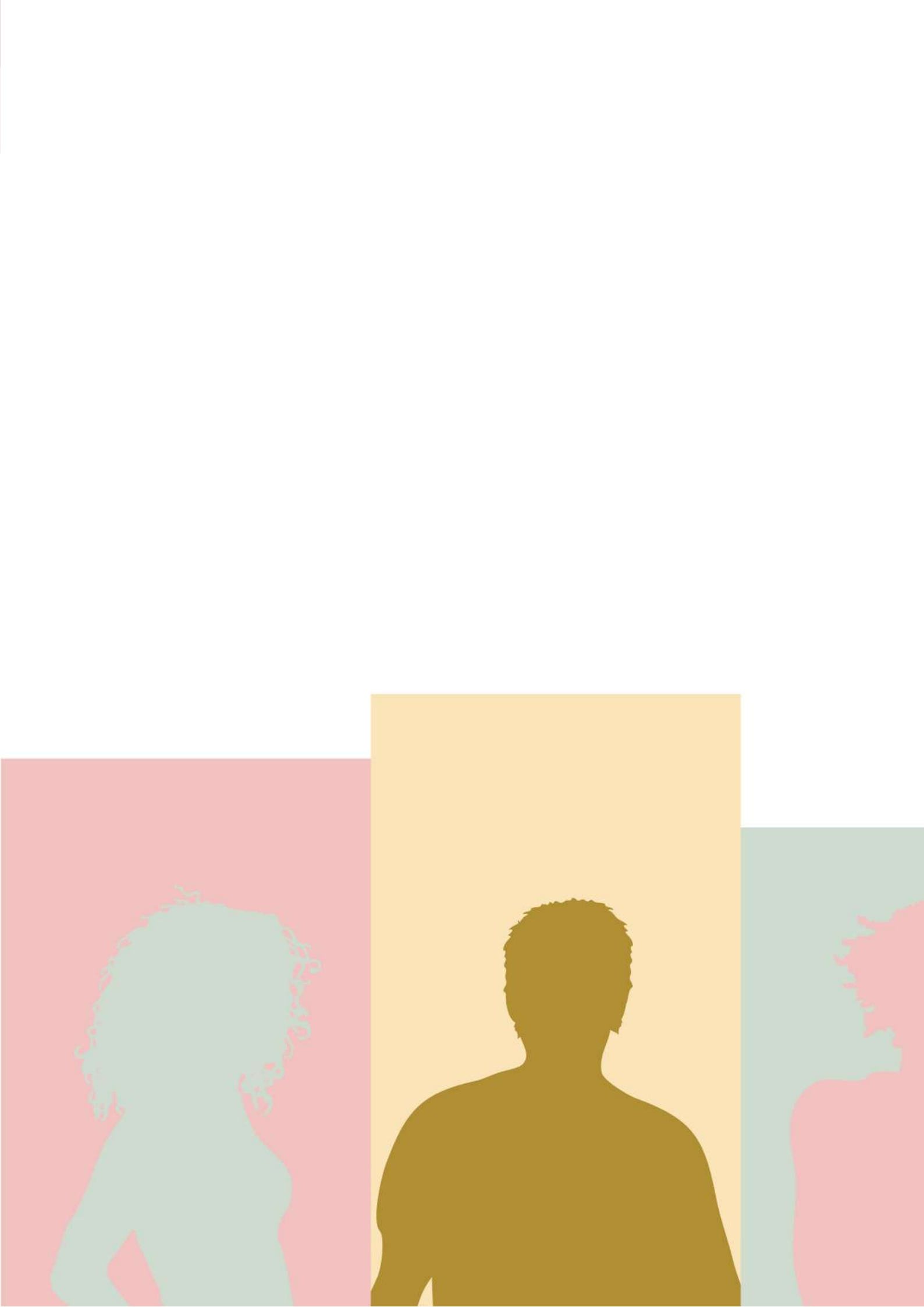
5. El personal académico no titular con dedicación a tiempo completo, deberá:

- a) Impartir, al menos, 3 horas y hasta 24 horas semanales de clase; y,
- b) Dedicar hasta 16 horas semanales a las demás actividades de docencia, mientras el mínimo corresponderá al 40% de estas horas de clases. Entre las horas de las demás actividades de docencia obligatoriamente se deberá considerar las determinadas en los numerales 2,4 y 7 del artículo 7 de este Reglamento.

6. El personal académico titular principal investigador deberá dedicarse a tiempo completo a las actividades de investigación e impartir, al menos, un seminario o curso en cada periodo académico para difundir los resultados de su actividad.

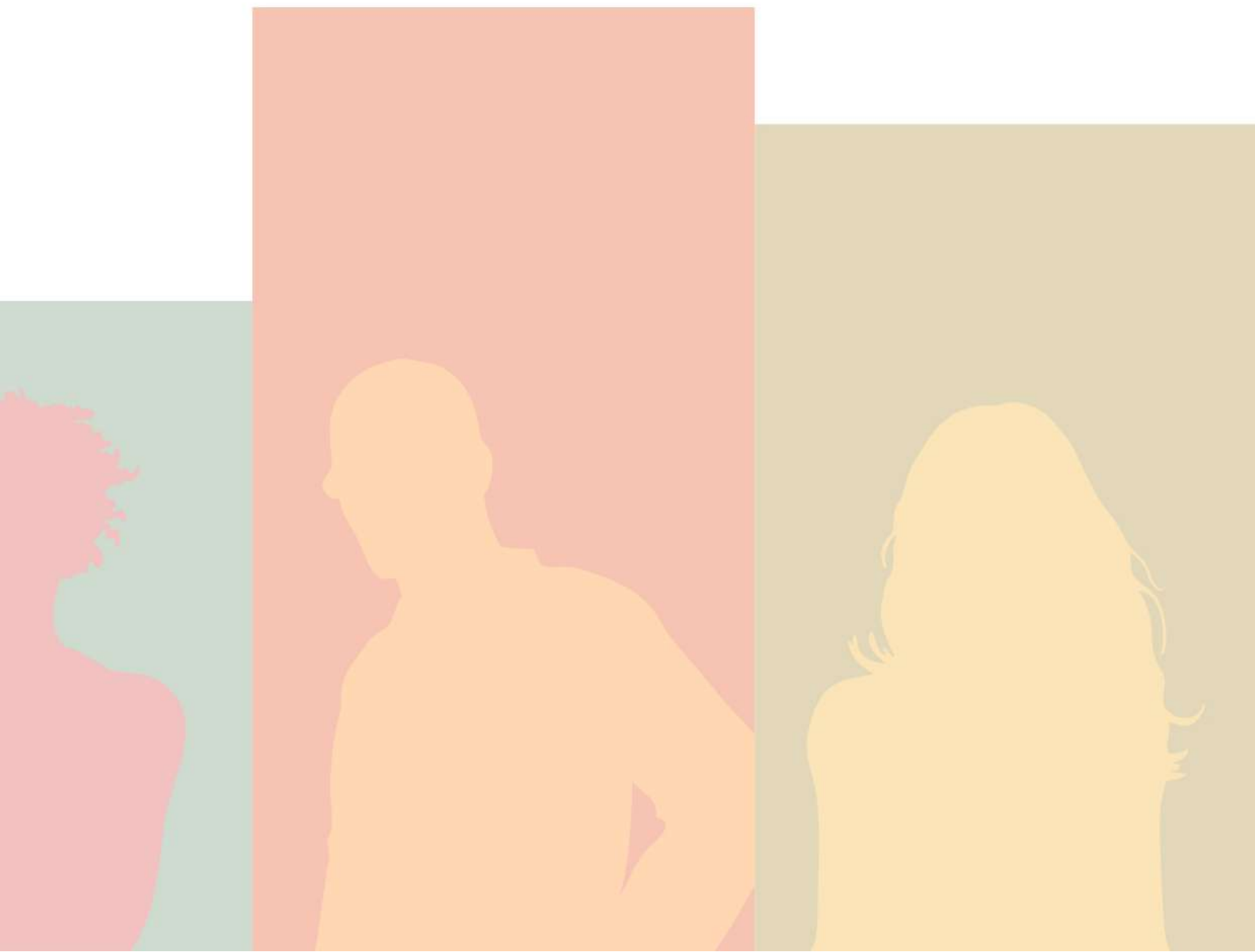
7. Para el rector y vicerrectores de las universidades y escuelas politécnicas se reconocerán las actividades de dirección o gestión académica, a las que deberán dedicar 40 horas semanales, de las cuales, como máximo, 3 horas podrán ser dedicadas a actividades de docencia o investigación (CES, 2019).

Como se puede apreciar, la normativa establece las funciones que el profesorado universitario debe desempeñar, sin embargo, la forma en cómo se conducirán en su práctica docente es una tarea unipersonal; encontrando varios estilos de enseñanza, técnicas y métodos que a su vez están marcados por sus concepciones y actitudes frente al proceso enseñanza-aprendizaje y a los paradigmas de inclusión que poco a poco han ganado terreno en la sociedad actual, las y los docentes universitarios juegan un papel determinante en la concreción de prácticas incluyentes a partir de su ejercicio profesional.



Capítulo II

CONCEPCIONES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO



Capítulo II

CONCEPCIONES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO

Para fines de estudio, se abordarán las categorías por separado, haciendo énfasis en que las mismas se interrelacionan y son complementarias durante la praxis.

Concepciones

En el ámbito de la educación, tomaremos como referente lo expresado por Basto-Torrado (2011):

La categoría concepciones (saber) implica la naturaleza de las creencias del profesor o la profesora y su pensamiento sobre el conocimiento; sobre su disciplina, su práctica y su experiencia profesional; sobre la educación y la pedagogía; el conocimiento del contexto y la institución; y el tipo de apropiación que hace de ellos. Entre las concepciones o el saber del profesor se encuentran las siguientes subcategorías: el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico, el conocimiento investigativo, el conocimiento práctico, el conocimiento tecnológico y el conocimiento ético. (p. 398).

En este campo es imprescindible hablar de las teorías implícitas, que como explican (Cossío & Hernández, 2016), surgen como uno de los enfoques teóricos que estudian el paradigma de la cognición del docente, desde la idea de que su quehacer se guía a partir de actividades cognitivas como: razonamientos, creencias, teorías, por lo tanto; se define a las teorías implícitas como “constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y que tienen como fuente de abastecimiento la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales.” (Cossío & Hernández, 2016, p. 1139).

Las concepciones bajo las que rigen su accionar los y las docentes se manifiestan sin la premeditación de hacerlo. Bajo estos preceptos, las concepciones de los docentes son resultado de “los supuestos epistemológicos,

pedagógicos y didácticos” (Marroquín-Yerovi & Valverde-Riascos, 2019, p. 37) que toman como marco de referencia para el ejercicio de la docencia y que además se ven influenciados por elementos inconscientes que a manera de pensamientos o creencias se expresan en la forma en cómo interactúan con el grupo durante el proceso enseñanza - aprendizaje.

Este hecho implica que las concepciones pedagógicas de los docentes están influidas por el sesgo cognitivo que se ha formado del aprendizaje experiencial a lo largo de su vida. Es posible que esta sea una de las razones por las cuales la atención a la diversidad en el aula no se ha podido consolidar. Al hablar de las creencias de los docentes se hace alusión al universo entero del pensamiento, que atañe no solamente a lo referente a modelos pedagógicos, sino que, incluye la concepción de la inclusión, acceso y permanencia de estudiantes con NEE, marco normativo vigente, paradigmas preconcebidos desde etapas de formación inicial, idealización de los contextos. Todos estos elementos, conjugan la diversidad de factores que marcan las creencias individuales, y por ende, la forma en cómo se ha de actuar en concomitancia con ellas.

Al considerar al estudiante de esta forma, se deshumaniza la educación, anclando la forma de gestionar el sistema desde las aulas a un aparataje netamente mercantilista en el que importa el resultado y los números de este, en lugar de los individuos y los procesos. Es necesario reconfigurar la forma en que se ha de implementar los recursos pedagógicos en el aula, para que en este proceso, sea el ser humano el centro mismo del aprendizaje.

En cuanto a la formación docente como base de las concepciones pedagógicas, (Pineda-Alfonso & Piña, 2020), consideran que la profesionalización docente está más basada en la especialización desde el ámbito disciplinar y no desde la propia profesión docente, por lo que fácilmente los sesgos de las creencias personales se superponen a los modelos pedagógicos que se estudian para su aplicación. Entonces, ha de considerarse que el ejercicio de la profesión docente universitaria, no tiene como requisito la formación en pedagogía, sino el dominio de la especialización que se dicta. Es así como, la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador reformada en 2018 establece en su artículo 150, los siguientes requisitos:

- a) Tener título de posgrado correspondiente a doctorado (PhD o su equivalente) afín al campo amplio de conocimiento en el que desempeñará sus actividades académicas o reconocimiento de trayectoria, según lo establecido en la presente Ley y la normativa pertinente;

- b) Haber realizado o publicado obras de relevancia o artículos indexados en el campo amplio de conocimiento afín al desempeño de sus actividades académicas;
- c) Ser ganador del correspondiente concurso público de merecimientos y oposición; y,
- d) Tener cuatro años de experiencia docente, y reunir los requisitos adicionales, señalados en los estatutos de cada universidad o escuela politécnica, en ejercicio de su autonomía responsable, los que tendrán plena concordancia con el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior.

Los profesores titulares agregados o auxiliares deberán contar como mínimo con título de maestría afín al área en que ejercerán la cátedra, los demás requisitos se establecerán en el reglamento respectivo (Ley Orgánica de Educación Superior, 2018). Complementario a lo anteriormente citado, el artículo 146 de esta Ley norma la garantía de la libertad de cátedra e investigación, explicando en su parte pertinente que esta libertad es “entendida como la facultad de la institución y sus profesores para exponer, con la orientación y herramientas pedagógicas que estimaren más adecuadas, los contenidos definidos en los programas de estudio. (Ley Orgánica de Educación Superior, 2018).

Con este marco de referencia, se considera que los requisitos para ejercer la docencia universitaria se centran en la necesidad de la formación disciplinar, obviando la necesidad de una formación pedagógica que en la praxis facilite la detección y atención adecuada a sus estudiantes y su diversidad. Finalmente, a esto se suma que el docente universitario tiene responsabilidades que van más allá del ejercicio docente, la supervisión de prácticas, tutoría de tesis, producción científica y demás actividades, son factores que requieren tiempo y atención, y que además son supervisadas por los directivos, quitándoles tiempo para su capacitación pedagógica y enfrascándolos en interminables procesos burocráticos de presentación de evidencias. Por lo que las Instituciones de educación superior deben facilitar los medios y formas para que exista un equilibrio razonable entre la ejecución de responsabilidades de los docentes y la posibilidad de capacitarse pedagógicamente (Pineda-Alfonso & Piña, 2020, p. 97).

La investigación realizada por (Marroquín-Yeroivi & Valverde-Riascos, 2019), que toma como base de estudio las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas de Colombia, demuestra que “las concepciones epistemológicas

empírico positivistas se han aceptado en gran mayoría porque las evidencian como propiedad en su pensamiento” (p. 36). En lo que respecta al aprendizaje empírico - positivistas los autores aclaran que, está caracterizado porque el estudiante propende a la reproducción de lo que sus maestros enseñan, así como la repetición de lo científicamente validado; “el progreso científico por la continuidad y conservación de las ideas sobre el mundo y el conocimiento científico, por la acumulación de principios, leyes y teorías” (Marroquín-Yerovi & Valverde-Riascos, 2019, p.31).

A su vez, aclaran que esta tendencia de concepción no es enteramente pura en los profesores, puesto que en sus resultados se encontró que “lo constructivista ocupa también su lugar en las concepciones del profesorado, sobre todo en lo relativo a la enseñanza y el aprendizaje” (Marroquín-Yerovi & Valverde-Riascos, 2019, p. 36). A decir de los autores, existe una predominancia de las concepciones empiropositivistas, lo que se traduce en una óptica vertical de enseñanza, siendo el docente el poseedor del conocimiento y el estudiante el que lo recepta y reproduce.

Actitudes:

Las actitudes como reacciones con carga afectiva, pudiendo ser positivas o negativas; son aprendidas y con tendencia a mantenerse estables en el tiempo, además, se dirigen hacia ideas u objetos, teniéndose en cuenta tres componentes:

En cuanto a la formación docente como base de las concepciones pedagógicas, (Pineda-Alfonso & Piña, 2020), consideran que la profesionalización docente está más basada en la especialización desde el ámbito disciplinar y no desde la propia profesión docente, por lo que fácilmente los sesgos de las creencias personales se superponen a los modelos pedagógicos que se estudian para su aplicación. Entonces, ha de considerarse que el ejercicio de la profesión docente universitaria, no tiene como requisito la formación en pedagogía, sino el dominio de la especialización que se dicta. Es así como, la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador reformada en 2018 establece en su artículo 150, los siguientes requisitos:

1. *Cognoscitivo*: centrado en la lógica y el pensamiento, este componente de las actitudes supone las formulaciones cognoscitivas que se hacen con respecto a un objeto por su conocimiento o no. Se sostiene que no se pueden generar actitudes sin la información o conocimiento necesario sobre un objeto determinado. Se señala también que, las percepciones o impresiones favorables o desfavorables sobre una persona u objeto, se denominan creencias evaluativas.

2. *Afectivo*: Es el componente caracterizador de las actitudes, lo sentimental o emocional es aprendido; las actitudes se diferencian de las creencias y las opiniones por este componente.
3. *Conductual*: Este componente es el determinante en la actuación de la persona frente a otro sujeto u objeto. Se considera la tendencia de reacción activa frente al elemento estímulo.

Sobre las actitudes, se sintetiza que la experiencia es determinante en el desarrollo de sentimientos o estados mentales positivos o negativos que las personas exteriorizarán de forma activa frente a otros, situaciones específicas y objetos (González-Rojas & Triana-Fierro, 2018). Con la referencia de los párrafos anteriores, se puede inferir que, en el ámbito educativo los docentes muestran actitudes guiadas por componentes de índole cognitiva, afectiva y conductual; siendo las experiencias previas determinantes en la manera en cómo han de actuar frente a sus estudiantes, incluyendo a quienes manifiesten necesidades educativas específicas.

Las concepciones pedagógicas de los docentes van de la mano de las actitudes que toman frente al alumnado con NEE, siendo los parámetros de referencia para la actuación docente en el aula, por lo tanto, (González-Rojas & Triana-Fierro, 2018), sugieren que las creencias de los docentes no se constituyen de manera consciente, sino que, se internalizan de manera inconsciente en sus estructuras emocionales y cognitivas, proceso mediado por la experiencia a lo largo de su vida, donde se adjudican significados según los procesos culturales con los que interacciona; finalmente, el vertiginoso ritmo de las situaciones que se presentan en el aula conllevan a que el docente busque soluciones inmediatas en lugar de gestionar su accionar bajo certezas, por tanto, sus creencias forman parte de los recursos inmediatos que guiarán su manera de responder. Debe considerarse que las actitudes son meras interpretaciones subjetivas de la realidad, que de ninguna manera la explican, por esta razón, dependen en gran medida de la situación específica de ocurrencia.

Sobre las actitudes y concepciones docentes en el plano pedagógico, (Casas & García, 2016), aseveran que su saber pedagógico se configura desde el conocimiento no formal, por medio de una actuación empírica que da como resultado la formulación de una visión de enseñanza basada en la experiencia de la interacción con grupos anteriores. A esto, (López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2015) agregan que es necesario desterrar la falacia de la homogeneidad, invitando al profesorado a salir de su zona de confort para de esta manera cuestionar sus creencias y prejuicios; considera como punto de partida la necesidad de mantener una actitud positiva frente al alumnado

con NEE, entendiendo la diversidad como el punto de inicio ideal para un aprendizaje enriquecedor, desterrando así la concepción deficitaria. El reto para los docentes constituye una profunda revisión de sus creencias y accionar, siendo conscientes de que estos dos elementos por su naturaleza, se pueden modificar.

Se puede decir que las actitudes del profesorado frente a la inclusión, son las ideas que tienen acerca de este tema y cómo las ponen en práctica, modifican o adaptan de acuerdo con el entorno educativo que les corresponde, por tanto, el profesorado cumple un proceso a nivel cognitivo (pensamientos), afectivo (empatía) y conductual (actuar). El modelo didáctico que el profesorado pone en desarrollo dentro de las aulas estaría formado por “pautas, rutinas y esquemas de acción que no responden a decisiones fundamentadas sino a hábitos asumidos de manera poco consciente” (Alba-Fernández & Porlán-Ariza, 2017, p. 37) y que llevan a la repetición de comportamientos basados en la imitación de modelos o referentes sin la debida reflexión sobre sus fundamentos y sus implicaciones para una mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Pineda-Alfonso & Piña, 2020, p. 99).

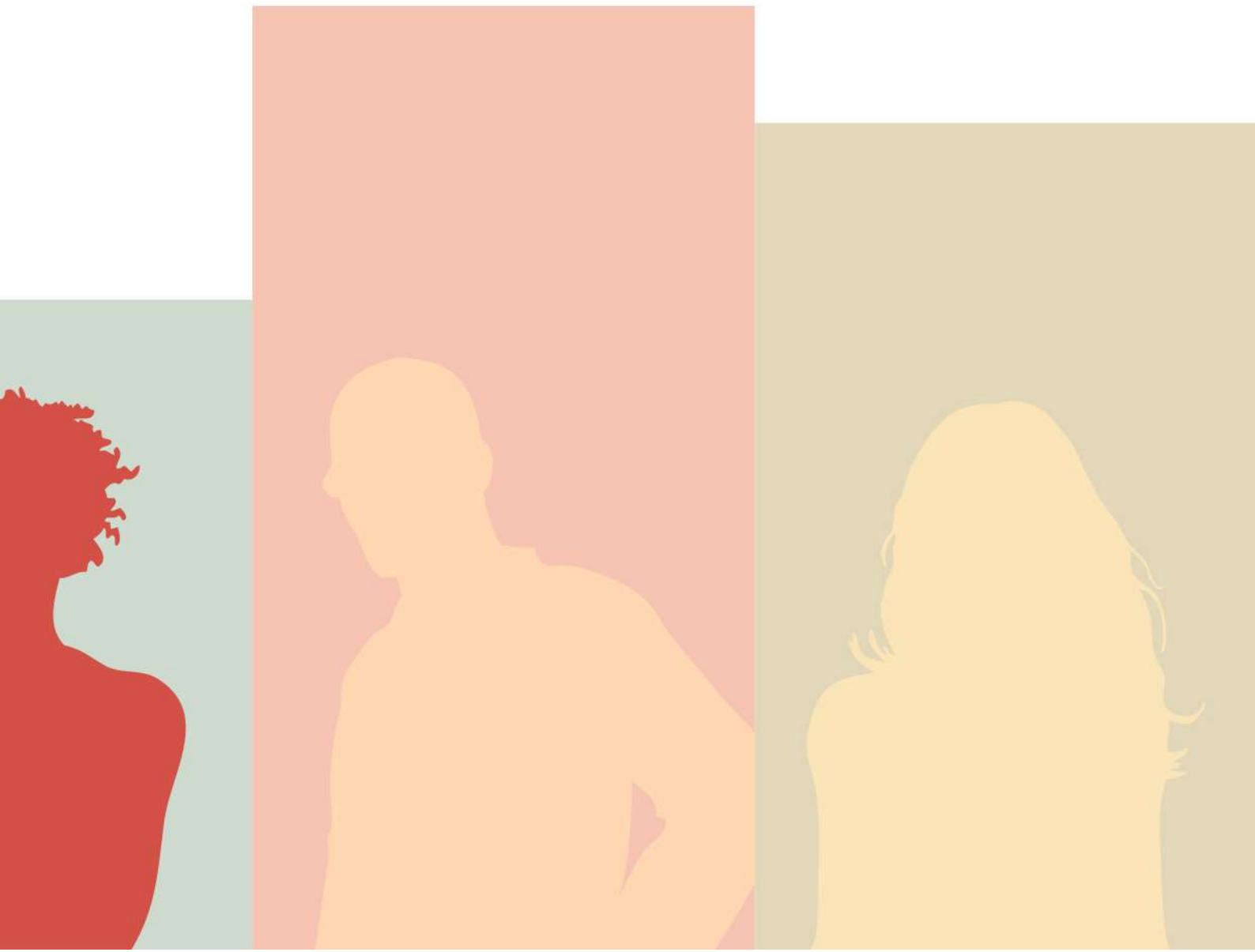
Otro elemento influido por las creencias del profesorado, son las expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes, las expectativas que se depositan sobre los educandos con NEE, son proporcionales al tipo de actitudes que el docente tenga sobre inclusión. En términos sencillos, si el docente manifiesta una actitud negativa frente al tema inclusión, las expectativas sobre el alumnado con NEE disminuyen, pudiendo este escenario ser todo lo contrario de contar con actitudes positivas sobre inclusión (Henríquez et al. 2012).

Hasta este punto, los temas objeto de estudio se han relacionado con los términos: necesidades educativas especiales, y, necesidades educativas específicas; sin establecer una definición o diferenciación conceptual entre ellas. A continuación, profundizaremos en este importante cometido para clarificar el horizonte de la investigación.



Capítulo III

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS



Capítulo III

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Esta terminología es producto del avance en la concepción de la diversidad, y aunque resulta extremadamente complejo establecer una definición unívoca de esta categoría, se considera como punto de partida el artículo publicado por (López-Pastor et al. 2021), en el que se hace referencia en términos históricos al surgimiento de este concepto, ubicando en primera instancia la reforma del sistema educativo de 1990 en España, donde se acuña el término “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales”, mismo que serviría para identificar al alumnado con alteraciones físicas, psíquicas o sensoriales que debiera ser integrado en aulas ordinarias, a la vez que se establecía el acompañamiento de profesionales especializados según las necesidades de estos alumnos.

A partir de aquí, el crecimiento de estos grupos de estudiantes, conducen a que la administración al unísono de la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en 2002, establezca una nueva terminología “Alumnos con Necesidades Educativas Específicas”, refiriéndose a tres grupos a considerar: “superdotados (intelectuales), los alumnos con necesidades educativas especiales (físicos, psíquicos, sensoriales y con graves trastornos de conducta) y los alumnos inmigrantes (cuando requieren de adaptación por lo que en muchos casos también son de compensatoria)” (López-Pastor et al. 2021, p. 1).

Por otra parte, (Fuiza & Fernández, 2013) refieren el término “Dificultades de aprendizaje” o DDAA, aludiendo a que tanto en España como en otros países se lo emplea en dos sentidos posibles: 1. *En sentido amplio*, como derivación de la concepción inglesa, en el que es equivalente al término “necesidades educativas especiales”, y se lo emplea para referirse en general a todas las categorías existentes sobre educación especial, evitando de esta forma la estigmatización por etiquetas diagnósticas; de este modo las NEE o DDAA se refieren al espectro de afectación que en un polo sitúa a las caracterizadas por la transitoriedad y en el opuesto las de mayor gravedad y perennes. 2. *En sentido restringido*, se deriva de la concepción americana que subyace del término propuesto por Kirk (1962) *learning disabilities* (dificultades de aprendizaje).

A diferencia del anterior, en esta se proponen criterios de inclusión-exclusión para poder ser definidas; estos criterios son: “Discrepancia entre el potencial de aprendizaje y la ejecución. Retrasos académicos no explicados por deficiencias sensoriales, intelectuales o factores culturales o instruccionales. El aprendizaje no puede realizarse mediante los métodos ordinarios” (Fuiza & Fernández, 2013, p. 21), en este orden, un conjunto de problemas heterogéneos, cuya etiología es probablemente una disfuncionalidad en el sistema nervioso central y su principal manifestación se refleja en problemas lingüísticos y defectos en el procesamiento de la atención, percepción y memoria, derivando en dificultades en las disciplinas básicas (matemáticas y lectoescritura) y también en otras áreas curriculares. Es importante anotar que pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital, y también traer consigo problemáticas de sociabilidad, autoconcepto y problemas de personalidad (Fuiza & Fernández, 2013, p.25).

Esta referencia muestra la amplitud de concepciones posibles acerca de las necesidades educativas, en los párrafos anteriores, se ha hablado de una transmutación terminológica que responde a la necesidad de atender al alumnado en todo el espectro posible de lo que implica una necesidad específica de aprendizaje, así como también, se establece la indeterminación por un uso específico del término, estando de esta manera asociado parcial o totalmente a concepciones como “dificultades de aprendizaje”, y en el caso de esta autora, a un “trastorno de aprendizaje”.

En el Ecuador, el marco legal vigente garantiza en todos los niveles la posibilidad de acceder a la educación, considerando a las necesidades educativas específicas como una categoría indispensable del marco normativo. Así pues, el 8 de abril de 2021 se aprobó la publicación en el registro oficial de la reforma a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en la que encontramos:

Parágrafo I

De las necesidades educativas específicas

Art. 47.- De las necesidades educativas específicas.- El Sistema Nacional de Educación en todas sus ofertas, servicios, programas, modalidades, sostenimientos, jornadas y niveles educativos garantizarán el acceso, aprendizaje, participación, permanencia, promoción y culminación de estudios de las personas con necesidades educativas específicas, las mismas que pueden estar ligadas a la discapacidad, a la dotación superior, a las **dificultades específicas del aprendizaje** y de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Los establecimientos educativos, sin excepción, están obligados a recibir a todas las personas con necesidades educativas específicas, de igual manera a partir de la evaluación psicopedagógica crearán los recursos y apoyos necesarios que permitan el pleno ejercicio de los derechos en el ámbito educativo, a través de la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación. Además, se tomarán medidas para promover su refuerzo pedagógico y evitar su rezago o exclusión escolar.

Art. 47.1.- Educación para las personas con discapacidad. - Se establecerán políticas, planes, programas y otros mecanismos destinados a garantizar la inclusión de estudiantes que por sus características biopsicosociales enfrentan barreras en el acceso al aprendizaje, participación, permanencia, promoción y culminación en todos los niveles del Sistema Nacional de Educación.

El Sistema Nacional de Educación tomará en cuenta las particularidades de cada persona, atendiendo sus características individuales en lo afectivo, cognitivo, sensorial y psicomotor, garantizando el acceso, aprendizaje, participación, permanencia, promoción y culminación de la educación formal en todos sus sostenimientos, a partir de ajustes razonables que les permitan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones sin discriminación.

Todos los estudiantes deberán ser evaluados para establecer sus particularidades y las características de la educación que necesita, ajustados a un diseño universal de aprendizaje, previo a una detección por parte de cualquier miembro de la comunidad educativa.

Corresponderá a la Autoridad Educativa Nacional velar por la efectiva inclusión del estudiante en estos casos. El Estado, de conformidad con la normativa que para el efecto expida la Autoridad Educativa Nacional, proveerá del apoyo que se requiera, tales como pedagógicos, sociales, entre otros y en los establecimientos ubicados en zonas donde no se pueda brindar dicha atención a través de centros especializados.

La Autoridad Educativa Nacional mediante la implementación de políticas, planes y programas asegurará la detección, evaluación y atención de los casos en los que niñas, niños, adolescentes, adultos mayores y adultos con discapacidad estén siendo rezagados o

excluidos del Sistema Nacional de Educación, y se tomarán medidas para promover su recuperación y evitar su rezago o exclusión escolar.

Los establecimientos educativos públicos, municipales, fiscomisionales y particulares están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad, para lo cual establecerán las medidas necesarias para desarrollar entornos de aprendizaje inclusivos y sin barreras de aprendizaje, en los que todas las personas se sientan seguras, apoyadas, estimuladas y puedan expresar sus opiniones y donde se hace especial hincapié en que los alumnos participen en la creación de un ambiente positivo en la comunidad escolar, forjando relaciones de amistad en una cultura de paz y promoción de los derechos humanos.

Se implementarán medidas educativas específicas que efectuarán modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada, para garantizar a las personas con discapacidad el goce y ejercicio en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Los establecimientos educativos que impartan educación especializada contarán con la estructura orgánica, equipos multidisciplinarios y planta docente, conforme a sus necesidades técnicas específicas e independientemente de su número de estudiantes. (LOEI, 2021).

De la misma forma, en el ámbito de la educación superior, específicamente en lo que respecta a la normativa interna de la Universidad Nacional de Loja, su Reglamento de Régimen Académico, brevemente refiere sobre las necesidades educativas especiales que:

Art.198.- Evaluación de los aprendizajes de estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. - La Universidad Nacional de Loja, como parte del Plan Institucional de Transversalización de Ejes de Igualdad, desarrollará políticas, programas y planes de acción afirmativa e inclusión educativa, en los cuales habrán de implementarse metodologías, ambientes de aprendizaje-enseñanza, instrumentos de evaluación que propicien la educación para todos.

La atención a estudiantes con necesidades especiales educativas por parte de la Universidad Nacional de Loja, podrá realizarse en las siguientes etapas:

a. Durante la carrera o programa:

La Universidad Nacional de Loja realizará adaptaciones curriculares no significativas para atender los requerimientos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

Las adaptaciones curriculares no significativas se realizarán en las asignaturas no profesionalizantes; dichas adaptaciones no deberán influir en el perfil de egreso y en el aprendizaje de una segunda lengua.

El acompañamiento a estudiantes con necesidades educativas especiales también tendrá lugar en el proceso de prácticas preprofesionales y de vinculación con la sociedad, a fin de detectar oportunamente el apoyo académico requerido para la superación de los problemas teórico-prácticos encontrados.

b. Durante la Unidad de Integración Curricular o Unidad de Titulación

1. El estudiante tendrá la posibilidad de escoger entre las opciones que cada carrera o programa propone, la que más convenga a sus necesidades educativas; y,
2. Cuando se trate de la defensa del trabajo de integración curricular o de titulación se realizarán adaptaciones curriculares no significativas, según las necesidades educativas especiales del estudiante.

Art. 199.- Adaptaciones curriculares significativas y no significativas. - Las adaptaciones curriculares significativas son aquellas que modifican en la carrera o programa el objeto de estudio, los contenidos básicos del currículo, los objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación y el perfil de egreso. En tanto que las adaptaciones curriculares no significativas modifican en la carrera o programa la duración, metodología de enseñanza, actividades extracurriculares y métodos e instrumentos de evaluación del aprendizaje.

Los docentes que tengan a su cargo estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad, deberán integrar en su planificación microcurricular adaptaciones curriculares de acuerdo con la naturaleza del caso y aplicar evaluaciones diferenciadas de manera que garanticen y fomenten las capacidades de los estudiantes, previa notificación por parte del Director/a de carrera o programa.

El Director/a de carrera o programa, conjuntamente con la Unidad de Bienestar Institucional y personal de secretaría, llevará un registro de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, NEE. Será responsabilidad del director/a de carrera o programa, dentro de los quince (15) días luego de iniciado el período académico ordinario, entregar a los docentes la lista de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad para que los docentes a su vez, planifiquen las adaptaciones curriculares correspondientes (Reglamento de Régimen Académico UNL, 2021).

Llama la atención lo expuesto en el artículo 198 del Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja por dos motivos: en primer lugar, se entiende que se norma bajo los preceptos establecidos en el Plan Institucional de Transversalización de Ejes de Igualdad; como se ha sostenido teóricamente en apartados anteriores, hablar de inclusión requiere reconocer como punto de partida la diversidad, emplear el término igualdad no sólo implica una divergencia discursiva entre la norma y lo que se pretende en el ámbito inclusivo, sino que, dibuja bajo su definición una concepción homogeneizadora del grupo al que va dirigida la acción incluyente, siendo determinante esta concepción a la hora de implementar cualquier acción en la que se pretenda incluir al alumnado con necesidades educativas especiales.

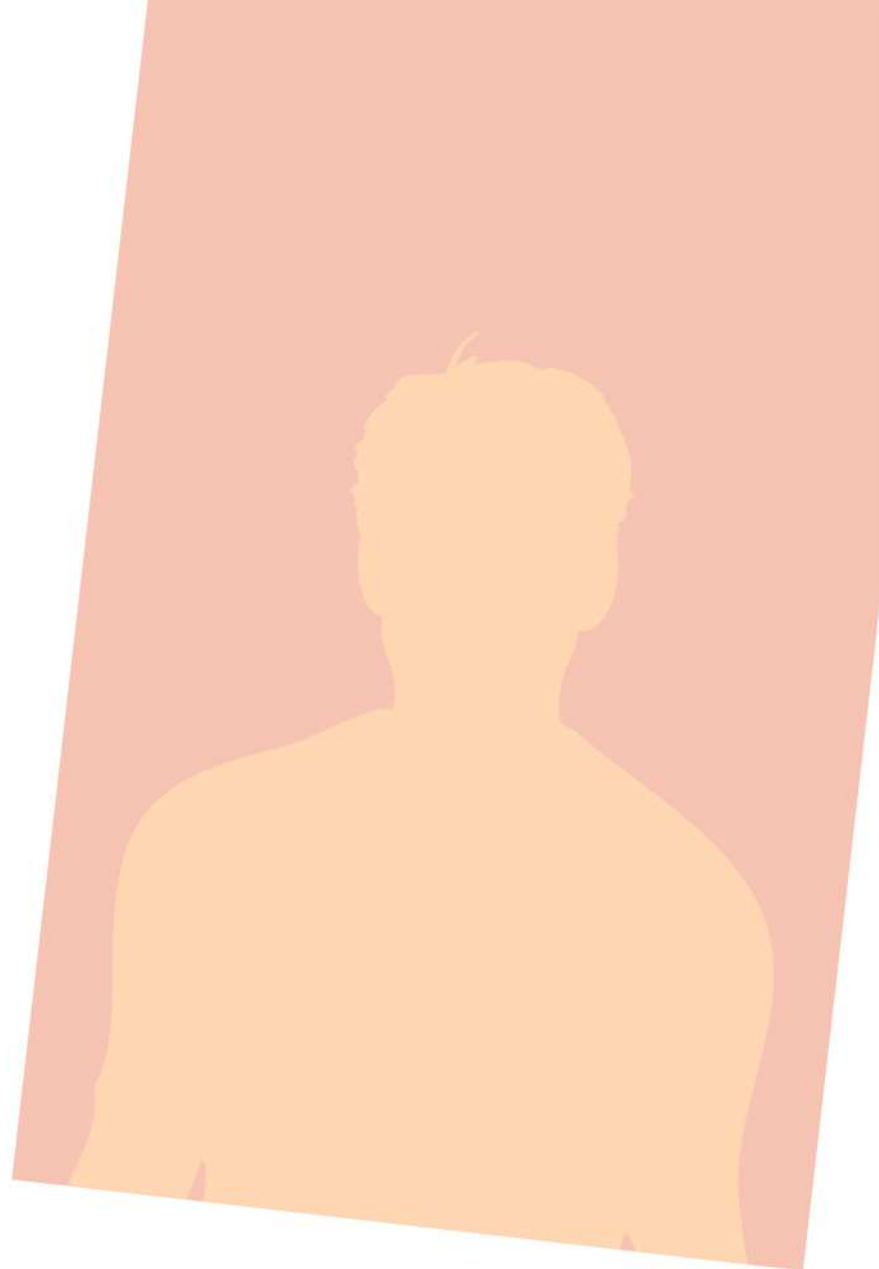
En segundo lugar, hace énfasis en que como Institución motivará la atención de este tipo de alumnado a través de la implementación de adaptaciones curriculares no significativas, y, hace hincapié en que las mismas serán realizadas únicamente cuando los estudiantes cursen asignaturas no profesionalizantes; lo expresado en este artículo soslaya la integridad necesaria para atender al alumnado con necesidades educativas especiales al normar segmentos dónde se debe y no aplicar adaptaciones curriculares no significativas, entonces: ¿qué sucede con este alumnado al momento de cursar materias profesionalizantes?, y, ¿qué preceptos pedagógicos deberán emplear los docentes de dichas asignaturas con este alumnado?

Como se ha caracterizado hasta aquí, no existe un marco de referencia unívoco sobre la definición de las necesidades educativas específicas, y, es posible que esta amplitud de concepciones conduzca a que la normativa encuentre en su estructura algunas contradicciones entre lo que busca y la forma en cómo pretende alcanzarlo. Con este referente, se considera necesaria una aproximación conceptual a este término y para ello es necesario conjugar el avance terminológico desde la historicidad que recorre, las consideraciones de autores como Kirk (1962) y Santuiste & González-Pérez (2005) citados en

(Fuiza & Fernández, 2013), los referentes normativos a nuestra disposición. De esta forma, se plantea lo siguiente:

Necesidades educativas específicas, es un término empleado para describir la diferenciación de enseñanza que requiere el alumnado por la diversidad que lo caracteriza, pudiendo incluir este abanico diverso, comprometimientos biopsicosociales presentes en los educandos. Es importante analizar el empleo indistinto de esta terminología para referirse a lo descrito, puesto que, en el estudio histórico realizado encontramos que el término “necesidades educativas específicas” se acuña en la normativa española en el ámbito de la educación para referirse al alumnado que requiere apoyo de profesionales especializados cuando estos se caracterizan por poseer necesidades educativas especiales (físicos, psíquicos, sensoriales y con graves trastornos de conducta), altas capacidades intelectuales, ser inmigrantes o escolarizarse tardíamente en el sistema educativo. Es decir, el término necesidades educativas específicas se atribuye al alumnado que requiere cualquier tipo de adecuación de su enseñanza por cualquiera de las condiciones que lo vuelven diverso.

Por otro lado, Álvarez-Pérez & López-Aguilar (2015) proponen la necesidad de implementar un “enfoque más global, donde se asuma el compromiso social por la mejora de la situación de las personas con necesidades específicas” (p. 205). Este enfoque debe ser plasmado en la forma en cómo se conducirá la educación en los diferentes contextos, por ello, en el siguiente apartado se aborda la inclusión educativa, como un paso necesario para comprender la dinámica relacional que juegan los actores educativos en el marco de atención a la diversidad.



Capítulo IV

INCLUSIÓN EDUCATIVA



Capítulo IV

INCLUSIÓN EDUCATIVA

El estudio de esta categoría requiere centrar el análisis en la interacción de sus términos, que, como resultado producen un constructo definitivamente amplio. Se debe considerar, además, el lugar que ocupa y la forma en cómo se concibe en la sociedad. Para Narodowsky (2008) “la inclusión, a fuerza de su uso como slogan, ha llegado a devenir un lugar común de discursos proselitistas, y por esa vía ha tendido a vaciarse de contenido.” (p. 20).

Para reformular este vacío de contenido y aproximarse a una definición clara de inclusión educativa, se recoge lo que (Ainscow & Booth, 2000), anotan, sobre los cambios sistemáticos que el sistema educativo ha ido experimentando y que han dado como resultado el establecimiento de un norte hacia la inclusión educativa. Por ello, coinciden en la idea de que para hablar de inclusión es necesaria su contextualización, para conocer el rumbo que ha permitido estar en el momento presente y el que se tomará en adelante (Garzón et al. 2016).

Según Narodowsky (2008), a pesar de los avances en términos de acceso y universalización de la educación en sus diversos niveles, así como la integración de este tema en la agenda de las autoridades que gobiernan el sistema, aún existe una fuerte desigualdad en cuanto a oportunidades educativas; esta desigualdad está marcada por las brechas originadas por la estratificación social de los diferentes centros educativos. Este autor considera que la inclusión es una característica de los sistemas educativos de calidad, por lo que no se puede sostener un discurso de mejora en la calidad educativa mientras existan centros dedicados a la atención de alumnado desde una óptica de asistencialismo y compensación de deficiencias.

Para explicarlo mejor, como punto de partida se plantean dos hechos o cuestiones que Narodowsky (2008) denomina falacias sobre las aspiraciones de inclusión: En primer lugar, se concebía que todos se encontraban en el mismo punto de inicio en lo que respecta al acceso de la educación; lo que nos sitúa en el segundo hecho, referido a que la inclusión implicaría movilizar a todo educando a una misma categoría. Han sido denominadas falacias porque contrario a lo manifestado, aún bajo la premisa de *enseñar todo a todos*, no es posible conseguirlo enseñando a todos de la misma forma; cada

sujeto asume desde su individualidad posiciones que por factores internos o externos lo diferencian del resto, por lo que tanto sus experiencias como resultados son diferentes. Respecto al segundo punto, la inclusión educativa requiere el reconocimiento de la diversidad en todos sus ámbitos, evitando las acciones homogeneizantes que pretenden la imposición de estándares bajo los preceptos subjetivos de normalidad.

En este sentido, Blanco (2008) citado en Plancarte-Cansino (2017) manifiesta que “la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales” (p. 216). Esta afirmación implica un cambio en la visión del sistema educativo, donde el común denominador de sus actores es que son diversos, y, la educación se enriquece a partir de la valoración y respeto de esta diversidad.

Por tanto, una sociedad inclusiva acepta la diversidad de sus miembros, creando las mismas oportunidades para todos y ajustándose en consideración de las necesidades individuales, para garantizar posibilidades de crecimiento y desarrollo para todos, sobre las acciones inclusivas que, éstas “deben incidir en el respeto por las diferencias individuales y las situaciones de participación desde una dimensión de igualdad de oportunidades sin importar los valores culturales, la raza, el género, la edad y la condición de los seres humanos” (Paz-Maldonado, 2020, p. 125).

Más allá de lo hasta aquí expuesto, existe un amplio abanico de concepciones sobre inclusión que se encuentran y se diferencian entre sí por el aspecto relevante al que se le otorga mayor énfasis en cada contexto. Sin embargo, el autor encuentra que dichas definiciones comparten la búsqueda de reducir la exclusión social (Plancarte-Cansino, 2017). En base a lo expresado en los párrafos anteriores, se determina que la inclusión educativa es un proceso mediante el cual se viabiliza el acceso a la educación de todas las personas, facilitando y configurando para ello los medios y mecanismos de atención a la diversidad de cualquier índole en todas las estructuras del sistema; este tipo de educación se caracteriza por la flexibilidad y adaptación del currículo a la diversidad de los educandos y no al contrario, supone la escolarización en espacios comunes y la articulación de un currículo común, propendiendo a una educación de calidad en la que se involucran e interactúan todos los miembros de la comunidad educativa (Borsani, 2018; Garzón et al. 2016).

En términos de Plancarte-Cansino (2008), el objeto de innovación en la inclusión es el sistema, la escuela y la comunidad, más no el educando; así, queda determinado que los avances o progresos de los estudiantes dependen

de sus características personales y el tipo de apoyo y oportunidades de las que son sujetos. La Inclusión Educativa no se limita al simple ingreso de estudiantes con discapacidades o *necesidades educativas especiales* y/o necesidades educativas, en contextos comunes de escolarización, sino que se funda en el reconocimiento de la diversidad como rasgo primordial del escenario escolar (Borsani, 2018).

Para lograr que la inclusión educativa sea una realidad de acción plena, se requiere aunar esfuerzos de los diferentes sectores de la sociedad para volver a la educación una práctica sensible frente a las particularidades de cada sector; el reconocimiento cultural y la redistribución de la riqueza son elementos que se consideran necesarios para garantizar el acceso, permanencia y progreso de las personas pertenecientes a grupos que se encuentran en mayor desventaja (Narodowsky, 2008). A esto se añade la importancia de que la clase política dominante, trabaje en la formulación de políticas públicas que integren elementos normativos claros y que promuevan la inclusión educativa en todos los niveles y en cada estructura del sistema.

La inclusión en la enseñanza se ha transformado a lo largo del tiempo, entendiéndose en sus inicios como un proceso dirigido exclusivamente a personas con discapacidad, para luego ir integrando en su espectro de atención a grupos sociales aislados por connotaciones de índole socioeconómico o características culturales y étnicas (Paz-Maldonado, 2020), este tipo de educación ha de centrarse en trascender de los modelos deficitarios, evolucionando hacia un paradigma centrado en las capacidades del estudiantado, fundamentado en principios que apunten al desarrollo de la sociedad a la par de la educación (Paz-Maldonado, 2020).

Por lo antes citado, en la Tabla 1, se expone una breve reseña evolutiva de la escuela en general, donde se clarifican algunas características propias de cada tipo, según lo estudiado por Borsani (2018) en este tema. La autora sugiere iniciar abordando la escuela de tipo homogeneizador, donde la concepción del alumnado y de las personas en general es que todos comprenden un universo homogéneo en el que no hay cabida para lo diferente, donde todos deben ser exactamente lo mismo y por ello, se enfoca en producir por medio de la práctica positivista un modelo ideal de alumnado. Luego vendrá la educación especial, caracterizada por segregar a través de su forma de implementación a quien presente una patología que lo saque de los estándares de normalidad; los hándicaps presentes en determinados estudiantes son indicadores de que requieren atención especializada y una educación brindada por especialistas en centros especiales.

Tabla 1*Características de los tipos de escuela.*

Tipo	Tradicional / Homogeneizadora	Especial / Segregadora	Integradora	Inclusiva
C	Modelo patriarcal. Monocultural, monocromático.	Modelo médico-patológico.	Paradigma integrador.	Paradigma inclusivo.
A	Currículum cerrado positivista.	Grupos diferenciados cohibidos de interacción.	Nuevas leyes en educación especial.	Modelo social de la discapacidad: paradigma del derecho.
R	Homogeneización del alumnado desde objetivos, contenidos, métodos y estilo de evaluación.	Discapacidad y déficits requieren rehabilitación y corrección asistida.	Término NEE.	Modelo de la diversidad.
A	Academicismo, reproducción de contenidos desde las ciencias exactas.	Comparación Currículum especial desde lo normal.	Alumno diferente integrado en aula normal.	Diversidad funcional, no discapacidad.
C	Problemas de aprendizaje intrínsecos al estudiante.	Da lugar a niños con discapacidad.	Currículum común y abierto.	Heterogeneidad, intercultural, policromática. Ajustes razonables.
T	Academicismo, reproducción de contenidos desde las ciencias exactas.	Comparación Currículum especial desde lo normal.	Entre lo igual y lo diverso.	Ajustes razonables.
E	Problemas de aprendizaje intrínsecos al estudiante.	Da lugar a niños con discapacidad.	Adecuaciones curriculares.	Currículo común.
R	Sujeto sometido a adaptarse al grupo o separarse.	Maestra especial.	Maestra integradora.	Diseño universal de aprendizaje.
Í	Maestra normal.	Tensión: Normalidad-anormalidad.	Tensión: Iguales pero diferentes.	Diversificación curricular.
S	Tensión: Homogeneidad/diferencia.	Salud-enfermedad.	Algunos sí, todos no.	Tensión:
C	Inclusión/exclusión.	Educación-rehabilitar.	Adentro, pero asistidos.	Problemas de aprendizaje, problemas de enseñanza.
A		Capacidad-discapacidad.	Problemas de aprendizaje, enseñanza.	Contexto, sujeto.
S			Sujeto, contexto.	Fracaso ¿sujeto o sistema?

Nota: Elaborado en base a Borsani (2018, p. 79 - 85).

La escuela integracionista, muestra un avance importante en la concepción de la discapacidad, busca integrar al alumnado diferente para que pueda tener una vida normal, bajo la idea de que el compartir un espacio físico con personas *normales* es posible, aunque requieran atención especializada; esta escuela se caracteriza por las consideraciones de enseñar desde la compensación de las carencias. Finalmente, la escuela inclusiva, reconoce la diversidad como característica del ser humano, establece un replanteamiento terminológico y de acción; el modelo de derechos y atención a la diversidad es su sustento, al reconocer que todos son diferentes, lo ideal es plantear métodos que atiendan a la demanda de dicha diversidad.

Como se puede analizar, el concepto inclusión educativa atañe a todas las estructuras del sistema educativo en todos los niveles, y se construye de la mano del desarrollo de la denominada escuela inclusiva, por lo tanto, no es posible establecer una base epistémica en la configuración de este concepto, sino que este se produce como resultado de múltiples aportaciones, vinculadas principalmente a la educación especial. Concretamente, el referente científico de la educación inclusiva “sugiere reflexionar en torno a la crisis del paradigma dominante (Educación Especial y sus medios de reforma), los elementos de contextualidad y constructividad de su naturaleza emergente, los ejes que definen su relevancia, validez y contextualización” (Ocampo, 2018, p. 41).

De esta forma, establecer una definición de escuela inclusiva, requiere reconocer su naturaleza híbrida y multidimensional, en donde confluyen creencias científicas, precientíficas o ideológicas, que van de la mano con las transformaciones de las sociedades actuales (Ocampo-González, 2014). Si algo se puede aseverar, es que la educación inclusiva va a depender de múltiples factores, como la profesionalización docente desde una óptica de atención a la diversidad, hasta elementos de infraestructura pensados para hacer asequible los espacios formativos de todos y todas las estudiantes.

Para Ainscow & Miles (2008), la educación inclusiva es un concepto que se puede definir de formas diversas, por encontrarse en constante evolución; por ello no es de extrañarse que no exista una definición única, siendo así que, este concepto pueda variar de un país a otro, dependiendo del devenir evolutivo del concepto, la aceptación y percepción social plasmada en la política pública, y, el avance en atención a la diversidad (García-Cedillo et al. 2015). Una aproximación conceptual, es que: la educación inclusiva da respuesta al alumnado escolarizado en los centros educativos, indistintamente de sus necesidades y características. Ello supone un cambio en la metodología, currículo y actitudes por parte del profesorado (Garzón et al. 2016). El proceso para hacerlo posible es complejo y depende de las actitudes de toda

la comunidad educativa, principalmente del profesorado, puesto que son la primera línea de atención a la diversidad del alumnado (Garzón et al. 2016).

Siguiendo la línea de lo planteado en el párrafo anterior, en el ámbito de la profesionalización docente, se “debe proporcionar un bagaje cultural de orientación política y desarrollar en el alumnado la capacidad de reflexión crítica respecto a la sociedad, al aula-centro y a sí mismo” (Herrera et al. 2018). En este sentido, las concepciones y actitudes del profesorado frente a la inclusión de alumnado con necesidades educativas específicas, deberán ser susceptibles de modificación a partir de una formación que rompa los esquemas de lo tradicional; la enseñanza debe integrar la atención a la diversidad, sin limitarse al sesgo cognitivo de que lo diverso atañe únicamente a la discapacidad física, perceptiva o sensorial. Sobre esto último, desde un enfoque de políticas públicas.

En la universidad, se propende a la implementación de acciones que parten de los supuestos de discapacidad, tomando como referencia perspectivas funcionales que determinan limitaciones en los educandos. Adicionalmente, estos marcos de referencia de la comunidad universitaria sobre discapacidad, son determinantes al momento de conciliar la práctica pedagógica en las instituciones, estancando el accionar en un modelo positivista y deficitario. (Paz-Maldonado, 2020).

Para el período académico octubre 2020 - abril 2021, en la Universidad Nacional de Loja del Ecuador, se matricularon 12132 estudiantes, de los cuales 4882 son hombres y 7250 mujeres (unl.edu.ec, 2021); la Unidad de Bienestar Universitario refiere que del total de la población estudiantil, existen 89 educandos con necesidades educativas especiales, caracterizados por presentar dificultades o comprometimientos de índole física, sensorial, intelectual, y psicosocial. Con esta información se reafirman los planteamientos antes expuestos, debido a que el uso y manejo de los datos, así como la normativa institucional sobre el tema, se formulan a partir de términos propios del enfoque deficitario.

Es necesario señalar que, para la enseñanza superior “es vital la construcción de una universidad más participativa, flexible y democrática. Una academia que respete los principios pluralistas y en donde puedan converger las distintas ideas religiosas, sociales e ideológicas” (Paz-Maldonado, 2020). Una escuela inclusiva es posible en medida que se asuman los compromisos necesarios para el reconocimiento y respeto de lo diverso como un bien de incalculable valor que resigne la práctica de la enseñanza y las formas en cómo construimos sociedad.

Capítulo V

RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS



Capítulo V

RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

La práctica pedagógica posee un carácter social, objetivo e intencional, pues en ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo como: alumnos, docentes, padres de familia, autoridades, administrativos, etc.), también intervienen en esta práctica los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que, en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del docente. La práctica pedagógica es entonces el escenario donde el maestro dispone de todos aquellos elementos propios de su competencia académica y personal a la hora de enseñar: desde lo académico, su saber disciplinar; desde lo pedagógico, la reflexión continua que haga acerca de las fortalezas y debilidades implícitas en su quehacer.

Para Vygotsky (1978), se debe concebir el espacio educativo como un lugar de potencialidades de aprendizaje y a las prácticas educativas como realidades sujetas a significación y resignificación. Por tanto, la práctica pedagógica es un saber en cuestión que demanda del maestro –como sujeto del saber– reflexión continua y permanente, enfatizando en su dimensión didáctica. Tal ejercicio le permite analizar la forma como orienta o reorienta el proceso de enseñanza (Chaves-Salas, 2001).

Para Larrivee (2000), la práctica pedagógica tiene niveles reflexivos que pueden darse de manera simultánea o no en los maestros, iniciando con un nivel de *pre reflexión* que puede llegar a *la reflexión crítica*, donde el maestro es capaz de reflexionar sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas de aula con sus estudiantes. Al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre ésta:

Dimensión Personal: El profesor es ante todo un ser humano, por tanto, la práctica pedagógica es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular. En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro.

Dimensión institucional: La institución educativa constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, “la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común” (op. cit). La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, como: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el grupo; las costumbres y tradiciones, tipos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio (estado) y que penetran en la cultura educativa.

Dimensión interpersonal: La práctica pedagógica se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones que de por sí son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo. El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la institución educativa y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental analizar la repercusión que tiene el clima interpersonal en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, padres y estudiantes (op. cit.).

Dimensión social: La dimensión social de la práctica docente refiere a “al conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (op. cit., p.33). Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares. Por otro lado, es esencial rescatar “el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad” (op. cit., p 33). El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias. Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales.

Dimensión Didáctica: Esta dimensión se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”. En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases. El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir el proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos (op. Cit.,).

Dimensión Axiológica (valórica): La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa (op. cit.).

Con esta contextualización de la práctica pedagógica en sus dimensiones, es necesario que pensemos en base a esta reflexión permanente en una resignificación también permanente. La resignificación textual es una

forma de reubicar o re-orientar el sentido de algo cuyo significado ha tomado nuevas características en un contexto determinado incluso hasta fuera de él mismo, o también quiere decir encontrar un nuevo significado o sentido a una situación, en este caso a la práctica pedagógica.

La Resignificación de la práctica pedagógica por parte de los docentes implica la construcción y deconstrucción continua del conocimiento sobre el aprendizaje, el entorno y los procesos educativos; asimismo, también comporta la toma de decisiones sobre la enseñanza misma y sobre cómo se planea y ejecuta la propia práctica, con el fin de transformarla y dotarla de nuevos sentidos. Por tanto, la resignificación es esa reorientación que debemos darle a la práctica pedagógica, partiendo de los procesos de reflexión y toma de decisiones en cada una de las dimensiones anteriormente citadas, con el único fin de abrir el camino al aprendizaje de todos en un contexto social e históricamente dinámico, que demanda de cambio de paradigma y no pensar en la homogenización de esta práctica, caracterizado enseñar lo mismo a todos, de la misma manera y en los mismos tiempos.

Las Ideas Neoliberales en el Contexto Educativo

Alrededor de la década de los 70, frente a la crisis mundial del capitalismo, se plantea como una estrategia de salvación el recetario del neoliberalismo, que tomó el nombre de Consenso de Washington, entre cuyos principios rectores destacan la mínima participación del Estado en la economía, políticas de privatización, aumento de la intensidad de trabajo para más producción, procurando con ello un sistema que garantizaría el desarrollo económico y social de un país. De esta manera, el neoliberalismo, como doctrina política y económica, convierte al mercado como un referente del quehacer humano, contraponiéndose a todo lo que signifique un estado de bienestar en condiciones de igualdad y equidad social para todos y todas.

En América Latina, como lo señala el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Económica de Países Desarrollados (OCDE, por sus siglas en inglés), han promovido procesos de apertura comercial y de privatización de servicios básicos, fortalecimiento de la inversión privada, la transformación de aparatos públicos para ponerlos al servicio de las necesidades del sector privado. En este contexto, las políticas educativas promovidas en la región han estado orientadas a transformar la gestión de los sistemas educativos, su financiamiento y comercialización, y a definir las características de la formación técnico-profesional que requieren las empresas en la actual etapa de expansión capitalista que, desde una perspectiva neoliberal, son vistas

como una condición esencial para un mayor crecimiento económico y de competitividad de las empresas.

En la misma línea de análisis, el OLPE sostiene que existe un doble interés en el sector educación. Por una parte, como un eje para la acumulación y el lucro, como privatización de la educación; y, por otra, como un sector esencial para la formación de la fuerza de trabajo adecuada a las necesidades y requerimientos de las empresas nacionales y transnacionales. Estos intereses son fuertemente visibles ya en el 2015, donde afloran tres tendencias en el campo de la educación. Primero, el interés creciente de las empresas, los gobiernos de la región y los organismos internacionales (como el BM, el BID, y la OCDE) en el tema de la calidad de la educación. Segundo, el interés de esos tres actores por la introducción de tecnologías de la información en los programas educativos de educación básica, principalmente. Tercero, la intervención de esos mismos actores en la formación técnico – profesional de la juventud.

De esta manera va consolidando un proceso educativo alejado de los intereses de la mayoría de la población y de los sectores más necesitados y vulnerables, desconociendo un derecho básico. Como lo señala (Isch & Zambrano, 2019), el neoliberalismo no es un sistema social, sino el instrumento por el cual la clase dominante de un sistema social, el capitalismo, enfrentó su crisis general; por tanto, una crítica al neoliberalismo y su expresión en la educación debe estar ligada a una posición ideológica, política y organizativa alternativa al sistema, que no sea funcional al mismo. Se trata de cuestionar el tan trillado concepto de la calidad educativa, al que de manera reiterativa aparece en el discurso y reformas de muchos países.

¿Cómo se Comprende el Concepto de Calidad Educativa?

La calidad educativa, en el marco de las políticas neoliberales, ha estado orientada a la preocupación por mejorar la mano de obra que requiere el sector empresarial, razón por la cual se introdujeron en el sistema educativo conceptos como utilidad, eficiencia y competitividad, es decir que se trasladan conceptos de la economía a la educación, dándole un carácter de empresa, donde se promueve que la escuela debe someterse a estándares de calidad con los cuales se mida su eficacia. Siendo así, los profesionales de la educación deben diseñar procesos orientados a cumplir con las necesidades de un cliente, que son los estudiantes, que más tarde se incorporarán en un mercado laboral sujeto a leyes de oferta y demanda, siendo en realidad los empresarios los verdaderos clientes. Esta lógica no hace más que pensar en una cadena productiva, donde ingresan insumos, hay un procesamiento de materia prima y se obtienen productos, listos para atender demanda de la

mano de obra que el sector empresarial requiere. Esta fórmula ayudaría a superar la crisis de aprendizaje que actualmente ronda el sistema educativo.

Esta preocupación de los organismos internacionales conlleva a que el sistema educativo entregue estudiantes con destrezas necesarias para mantener y dinamizar la productividad y el crecimiento económico, y lo garantiza mediante el cumplimiento de estándares a nivel mundial, contenidos en instrumentos de evaluación diseñados por el BM, el BID, la OCDE (Organización de países capitalistas con las mayores economías “democráticas”, como son el “Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes” (PISA, por sus siglas en inglés) y “tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMMS, por sus siglas en inglés).

Sin embargo, estos estándares en la realidad han implicado jornadas de trabajo extendidas, descentralización o privatización, aporte económico de las familias de los estudiantes, más trabajo de docentes y autoridades dedicado a una gestión mayoritariamente administrativa, en una disputa sin sentido por mejorar una ubicación en el ranking a escala mundial, que no considera la realidad de cada país, ni los contextos socio-económicos, inclusive de quienes al menos pueden acceder a la escuela.

En este sentido, varios países latinoamericanos han desarrollado estrategias de capacitación y formación docente emergente orientadas a mejorar la calidad de la educación, con énfasis en algunas disciplinas y en formación de posgrado dirigidos a docentes. Estas acciones surgen como una respuesta frente a los resultados alcanzados en las pruebas internacionales y no de las necesidades de nuestros países.

Una estrategia neoliberal que se mantiene es responsabilizar principalmente a las y los docentes por los resultados, señalando que no estarían suficientemente preparados para enfrentar los retos que demandan los nuevos modelos educativos y menos aún la franca competencia en el mercado global. Este criterio desconoce de manera arbitraria los múltiples factores que inciden en los procesos educativos y las condiciones de vida y pertenencia cultural del estudiantado, a la vez que legitima una evaluación que no se corresponde con los contextos de cada grupo de educandos ni de docentes. Por tanto, la formación docente no es el único ni el principal criterio para mejorar la calidad de la educación, o ¿acaso lo que se busca es promover una educación con calidad? De ser así, cuán alejados estamos de la realidad.

Esta manera de mirar la educación con un sentido empresarial ha provocado que paulatinamente los diversos países en la región impulsen

transformaciones en sus políticas educativas, cada vez más orientadas a la satisfacción de las demandas del mercado, con un currículo formulado con criterio de competencias, bajo el argumento de brindar oportunidades laborales a los jóvenes. Esta situación ha ampliado más la brecha entre quienes tienen mayores oportunidades dado su posición socio-económico frente a sectores y estratos más vulnerables y populares, los cuales tienen limitado su acceso a ciertos recursos, como los tecnológicos, la capacidad para movilizarse a una institución educativa fuera de su lugar de vivienda habitual, o forzados a incorporarse a una escuela que no estuvo pensada porque así lo determinó la autoridad del sector educativo.

La Evaluación y los Estándares de Calidad

La evaluación constituye una herramienta importante para reconocer posibles aspectos que pueden mejorar un proceso. Sin embargo, en educación, la evaluación se ha convertido en un elemento de coerción para toda la comunidad educativa, que lo que busca es medir productos mas no procesos. En la escuela todo mundo entra en tensión, preocupados de mostrar resultados que exhiban excelencia de gestión o resultados de buenos aprendizajes, medidos con instrumentos que no consideran la diversidad ni los estilos propios de cada individuo, que posteriormente se expresan en ranking, como las pruebas PISA o la categorización universitaria establecida por el gobierno de turno.

Los estándares de calidad tampoco concuerdan con lo que se esperaría como resultados de aprendizaje o de proceso. Se constituyen en un conjunto interminable de requerimientos administrativos que limitan un mejor desempeño de todos en la escuela. De manera especial, docentes y directivos están obligados a llenar cantidad de documentos, instructivos, matrices, la mayoría inoficiosos, que restan tiempo para investigar, enseñar, realimentar, entre otras actividades más productivas.

El Caso Ecuatoriano en Formación Docente

Ese lenguaje de corte neoliberal, olvida que la educación es un derecho y no un servicio empresarial “eficiente”, que los niños, niñas y adultos son personas y no productos, que la educación es una relación humana y no un ordenamiento de recursos. Históricamente, en el Ecuador, la educación ha servido como medio para reproducir las lógicas pretensiones del libre mercado que se promueven a través de las reformas neoliberales que potencian la formación de sujetos individualistas, que velan por el interés particular menospreciando el bien común. Este tipo de “educación bancaria” de Freire, corresponde a un modelo de aportación de ideas en mentes supuestamente

vacías que adquieren la información para prolongar el sistema en favor de las clases dominantes. Es vertical y no permite el aporte del conocimiento popular. Además de conocimiento introduce también la moral y las reglas en un “recipiente vacío”, concepción adoptada por el educador (Ocampo-López, 2008).

Como la educación es vista como un producto preparado, envasado y puesto a la venta, corresponde su uso a una actual sociedad de consumo, por lo tanto, un modelo educativo, por más liberador que se manifieste ser, no deja de ser sino un producto comercial. La escuela es vista también como un servicio de inducir a las personas a ser disciplinadas y morales. La educación ecuatoriana, copiadora de modelos occidentales, no ha tenido empacho en imponer un modelo semejante al que describe (Illich, 1985), comenzando con la premisa de la obligatoriedad de escolarizar a niños y jóvenes en el correspondiente tiempo de escolarización señalado y reglamentado por el sistema educativo nacional.

El modelo descrito como un producto comercial es aplicado indiscriminadamente sin respetar la diversidad cultural, ni las necesidades de las comunidades que se ubican en todo el territorio ecuatoriano. Es evidente que los procesos educativos en el Ecuador en este periodo buscaron, a través de una visión vertical, jerarquizar los distintos modelos educativos con el afán de posicionar por encima de todos el modelo blanco-mestizo neoliberal, el cual corresponde a una visión de progreso capitalista y global, dejando de lado la realidad intercultural con sus aspiraciones y necesidades propias. Por tanto, es irrenunciable la idea del secuestro de la educación, para fines capitalistas que han visto en las instituciones educativas, centros de formación técnica de competencias a las necesidades del mercado, tomando en cuenta, que la Constitución de la república del Ecuador, en el Art. 28.- manifiesta: La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos.

El modelo neoliberal, con su capitalismo, seguramente aportó en un momento histórico mundial y nacional, pero también nos ha permitido darnos cuenta de que para dar respuestas a las necesidades sociales actuales mundiales y locales ya no apoya. El calentamiento global, la corrupción, la individualidad, la pandemia, son algunas situaciones que nos dicen que necesitamos otras formas de responder a ellas, por ello es urgente un cambio de creencias y formas de pensar. Ante tal aseveración de igualdad en nuestra constitución, se establece que todos necesitamos aprender los mismo, en tiempos, modos y contenidos ¿Pero qué significa etimológicamente el sustantivo igualdad?:

Es un sustantivo femenino, que define a una coincidencia, conformidad, simetría, semejanza, parecido o identidad de una cosa, elemento o persona con otra de la misma condición, naturaleza, cantidad o calidad. Proporción, correspondencia y relación que resulta de muchas partes que uniformemente se compone de un todo. Expresión de la *equivalencia* de dos cuantías, en el ámbito matemático. (<https://concepto.de/sustantivo/> 2021). Se denota aquí el campo en la utilización del sustantivo que es el matemático. Pero psicológicamente al individuo se lo designa como una especie viva, un individuo no es un conjunto de materia inerte, sino que tiene una organización interna que es la responsable de su unidad. Por el hecho de ser un individuo es intrínsecamente indivisible y distinto del resto. La individualidad es una propiedad de los individuos que destaca el conjunto de características que constituyen la identidad. Por tanto, se refuta esta condición de igualdad, por ser irrespetuosa de la individualidad que como humanos nos caracteriza y diferencia.

La igualdad en educación no debe existir, porque todos los seres humanos tenemos nuestra propia impronta genética, nuestra personalidad y emociones que nos hacen únicos, por tanto, nuestros procesos psíquicos y cognitivos van a desarrollar a diferente ritmo y con su propio estilo. Múltiples son los factores que distinguen a cada uno: origen, raza, lengua, cultura, ideología, historia, familia, status, entre otros. Decir que somos diversos, es una manera de afirmar que somos únicos e irrepetibles. Al aceptar la diferencia entre individuos, estamos invitando a la diversidad como norma social y educativa, por tanto, todos aprenderemos lo pertinente respetando las características y necesidades propias, en un modo, ritmo y tiempo diferente, pero en esa diversidad nos complementamos con todos y enriquecemos las experiencias de aprendizaje y de vida. Por ello es necesario pensar en una educación heterogénea.

Hacia una Educación Heterogénea

Desde hace tiempo, el modelo educativo vigente, por lo menos en los últimos 50 años, se ha ido moviendo y ha estado experimentando cambios significativos: de ser una pedagogía de programas educativos, está siendo cada vez más una pedagogía de problemas educativos. Según esto, la educación puede ser considerada desde dos perspectivas diversas, que, aunque no se excluyen mutuamente, siguen por lo general caminos paralelos. Una es la educación entendida como pedagogía-programa, es decir una educación que sigue un modelo convencido de poseer, de manera rígida y definitiva, un contenido a enseñar y transmitir, unos valores, unas verdades, unos modelos a reproducir fielmente, acordes al sistema tecnológico, económico y político en turno.

Una pedagogía que se da en instituciones muy bien estructuradas y programadas en lo que a roles, contenidos y métodos se refiere. Una pedagogía que dicta, como contenido programático, lo que se debe saber y hacer, y lo que no. Una educación, en pocas palabras, que se presenta como una oferta y la pedagogía, como una enseñanza. La otra, es la educación entendida como pedagogía-problema, es decir, una educación convencida de que se debe, ante todo, investigar, para lograr un cambio en los actores que en ella intervienen, y con ellos, en el sistema de vida, que si bien se da en el presente, que vive del pasado con lo que tiene de perenne, se proyecta a un futuro diverso, mejor, a menudo todavía incierto, pero que, de cualquier forma se debe crear en el encuentro de adultos, profesionales de la educación, de mentalidad abierta e inquieta, y niños y jóvenes sensibles a los problemas humanos, ávidos de aprender y comprometidos con el momento que les toca vivir.

Este segundo tipo de educación se presenta como problema, porque los valores, las verdades, los modelos de la tradición, o bien se han derrumbado y por lo mismo se impone la búsqueda y creación de otros nuevos, o bien, están de tal manera devaluados y gastados que es necesario sean replanteados, actualizados y aplicados, de manera justa y realista, a situaciones concretas. Se presenta además como problema, porque las instituciones se encuentran en grave crisis, que va desde la supresión total de las instituciones mismas, hasta su reorganización abierta y fluida, más funcional y menos rígida; se escucha hablar incluso de replanteamiento de roles, de tareas, de relaciones, de contenidos, de estilos, etc.

Los contenidos ceden su lugar a la investigación, de métodos; las conductas, a las actitudes; la práctica obediente de las virtudes, a la adquisición vivencial y cultural de las mismas; las clasificaciones (taxonomías), a las transformaciones... La pedagogía aquí se hace global, encarnada, existencial, histórica, técnica, económica, política, y, por lo mismo, problemática. Dicho en pocas palabras, la educación se vuelve, desde este punto de vista, un 'interrogante abierto' y la pedagogía, una 'investigación apasionada' (Cuéllar, 2016).

Es evidente la creciente necesidad de reorientar el horizonte educativo; y se lo plantea como una antesala a los acontecimientos posteriores, como muestra de esta necesidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) publica un documento llamado: Replantear la Educación, ¿hacia un bien común?, en el que se considera que la Educación debe dirigirse hacia un desarrollo de competencias, tomando en cuenta la complejidad del mundo actual. El planteamiento de la

Unesco es una de las muchas manifestaciones en cuanto a las emergencias que está atravesando la Educación; por ello, es evidente la necesidad de replantear la forma de educar para dar respuesta a los constantes cambios socioculturales, epistemológicos, ambientales e históricos.

Hoy en día, la sociedad ha incrementado la complejidad del mundo. Comprenderlo, analizarlo y vivirlo implica construir, desde la alteridad, una nueva forma de pensar lo pensado (Gonfiantini, 2015). Es evidente la necesidad de una Educación que permita reaprender conocimientos apegados a la realidad en la que se vive, que logre comprender este mundo cambiante y complejo, porque a partir de la complejidad de los sujetos u objetos se puede empezar a reorganizar la Educación desde un enfoque sistémico, transdisciplinar y crítico, con la finalidad de poner en práctica una enseñanza y aprendizaje que no mutile el conocimiento y enseñe a convivir en un ambiente de armonía.

Edgar Morin discierne que la base de la crisis que está atravesando la humanidad es una crisis cognitiva, por lo que afirma que “nuestro modo de conocimiento no ha desarrollado suficientemente la aptitud para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido” (Morín, 2011, p. 142). Se considera crisis cognitiva, puesto que no se tiene la capacidad de abordar un determinado problema desde diferentes perspectivas. Esto se debería a la sobreabundancia de información, a la fragmentación, a las disciplinas que no se comunican, a un “predominio de la hiperespecialización, que rompe el tejido complejo de lo real, y con un predominio de lo cuantificable que solo busca asegurar en el sistema de Educación lo que algunos llaman cientificidad a través de la medición” (Yanes, 2015, p. 87).

En este sentido, al pensamiento complejo se considera como un paradigma epistemológico que defiende una estrategia fundamental, llamada *reforma del pensamiento*, el cual “concibe a la realidad como un sistema en permanente cambio, desarrollo y emergencia; reconoce al todo como la suma de sus partes y a la especificidad de las partes respecto al todo” (Gómez et al. 2016, p. 474). La reforma del pensamiento propuesta por Morin aspira a la superación de un pensamiento simplificador, y al mismo tiempo, de un “principio del pensamiento que opera a partir de una lógica disyuntora-reductora, de una explicación racional del mundo que se instauró con el pensamiento científico-clásico” (Osorio-García, 2011, p. 273).

En torno al paradigma de la complejidad, Gómez et al. (2016), discierne que “la complejidad en Morin no trata de los asuntos propios de

las así llamadas ciencias de la complejidad, sino, de un nuevo horizonte epistemológico para organizar el pensamiento” (p. 473). Esta organización del pensamiento permitirá el acceso a la creación de conocimientos que posibiliten la emergencia de una nueva manera de ser, pensar, actuar y convivir, con la finalidad de una transformación en la sociedad.

De esta manera, el pensamiento complejo propone a todos los que, desde las denominadas ciencias duras o blandas, desde el campo de la literatura o la religión, o desde los ámbitos más diversos de la vida social, se interesen en desarrollar un método para pensar la experiencia humana, una estrategia para embarcarnos en una aventura abierta hacia nuevos descubrimientos, tanto en el pensar, leer, escribir como en nuestro sentir, sin ningún tipo de ataduras, límites o fronteras que sesguen nuestros conocimientos, dirigiéndonos necesariamente hacia el camino que permitirá complejizar nuestras visiones. Vivimos un momento en el que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser, por necesidad, multidisciplinario. Cada vez más la mente humana, si bien no existe sin cerebro, tampoco existe sin tradiciones familiares, sociales, culturales y étnicas. En función de lo expuesto, se presentan los 7 saberes para la educación del futuro, que son propuestos por Edgar Morin y que resultan del paradigma complejo aplicado a la Educación (Oliveros-Castro et al. 2023). A continuación, vamos a analizarlos:

Saber I: Las Cegueras del Conocimiento: El Error y la Ilusión

Es muy reciente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión, y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer. En efecto, el conocimiento no se puede considerar como una herramienta *ready made* (*objeto encontrado*) que se puede utilizar sin examinar su naturaleza.

El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez. Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión.

Saber II: Los Principios de un Conocimiento Pertinente

Existe un problema capital, aún desconocido: la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales - fundamentales para inscribir allí conocimientos parciales y locales. La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades, debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos. Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto, así como enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas, las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

Saber III: Enseñar la Condición Humana

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser "humano". Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos, y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano. Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación.

Saber IV: Enseñar la Identidad Terrenal

En lo sucesivo, el destino planetario del género humano será otra realidad fundamental ignorada por la educación. El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI, y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos, debe convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.

Es pertinente enseñar la historia de la era planetaria que comienza con la comunicación de todos los continentes en el siglo XVI y mostrar cómo se volvieron intersolidarias todas las partes del mundo sin por ello ocultar las opresiones y dominaciones que han asolado a la humanidad y que aún no han desaparecido. Habrá que señalar la complejidad de la crisis planetaria que enmarca el siglo XX mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino.

Saber V: Enfrentar las Incertidumbres

Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas. Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

La fórmula del poeta griego Eurípides que data de hace 25 siglos está ahora más actual que nunca. *Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta.* El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.

Saber VI: Enseñar la Comprensión

La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro.

La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión. De allí, la necesidad de estudiar la incomprensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centraría, no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación.

Saber VII: La Ética del Género Humano

La educación debe conducir a una *antropo-ética*, considerando el carácter ternario de la condición humana, que es el de *individuo/sociedad/especie*. En este sentido, la *ética individuo/especie* necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir la democracia; la *ética individuo/especie* convoca a la ciudadanía terrestre en el siglo XXI.

La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Llevamos en cada uno de nosotros esta triple realidad. De igual manera, todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana.

Estos saberes se presentan como una invitación para rescatar una episteme que permita al hombre, reencontrarse en su condición *biop-psico-socio-espiritual* y desde allí conectarse con el prójimo desde una ética profunda liberada de ideologías distorsionantes de la condición esencialmente humana, contextualizando con Ecuador, existe una cosmovisión que está muy en concordancia con esta epistemología compleja y es la cosmovisión Andina.

La cosmovisión andina representa una visión de la realidad construida a través de un lento transcurso socio-histórico entre los pueblos y el entorno natural, como sustento para su constancia y futuras generaciones. Como un grupo social asociado a su entorno natural, es identificado por rasgos propios que lo distinguen de otras maneras de ver el mundo; y la consecuencia de sus interacciones resulta distinta.

La cosmovisión andina se establece en los poblados antiguos que habitan en los Andes, territorio ubicado en “América Latina, de una variada geografía y que comprende no solo la sierra o región de alta montaña, sino a sus piedemontes occidental como la costa, y oriental, la Amazonía alta” (Grimaldo 2015, p. 2). En este mixto ambiente no existe solamente una diversidad de animales, plantas o atmósfera, sino una pluralidad de poblaciones, cada una con sus propias formas y tradiciones de relacionarse con la madre naturaleza.

Por su parte Álvarez (2006), expresa que el Cosmos (*kooouos*) en griego significa “orden, armonía, decoro, decencia, construir” (p. 10), por lo que

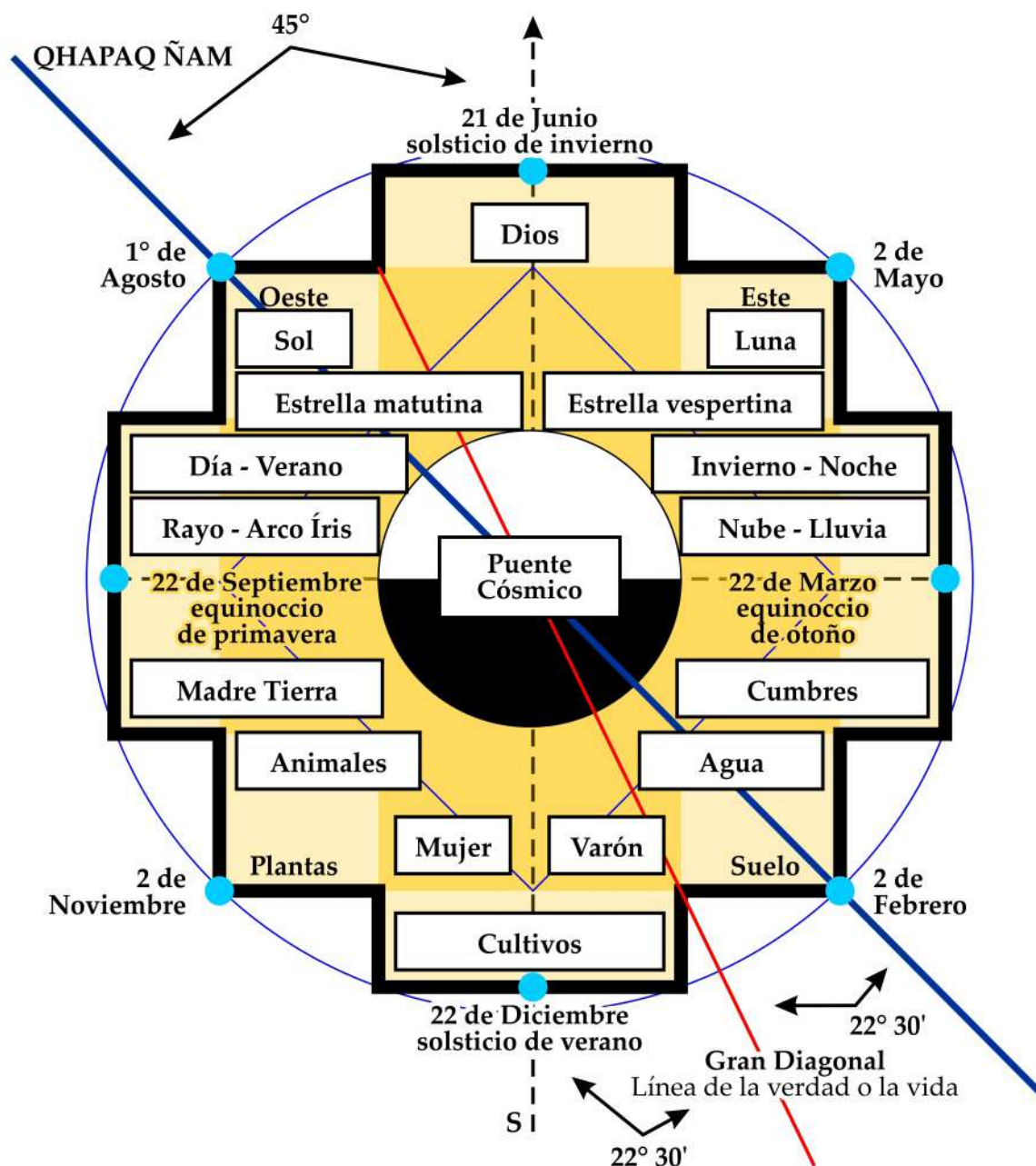
la cosmovisión es una representación simbólica de la apariencia al orden cósmico de la vida y la forma de mirar la estructura del universo por parte de una cultura, un poblado o un país. Esto conlleva a que la cosmovisión resulta un perfil de mirarse a sí mismo, y a su vez una manera de observar al individuo. La cosmovisión es la manera de entender el mundo; la forma de construir una nueva sociedad donde todos gocen de los mismos derechos, donde se exprese la libertad, la equidad, mediante la justicia y la democracia, para lograr una sostenibilidad entre el ser humano y la Pacha Mama, buscando una reconstrucción social para que exista la paz, la armonía, donde la sociedad se re-humanice.

La cosmovisión andina como refiere Tatzo & Rodríguez (1998), es intuitiva, su predilección muestra un conocimiento desigual al occidental, con una cualidad analógica, tradicional y resumida. Diferencia con habilidad las maneras de la vida antes que las legislaciones y organizaciones del cosmos, por lo que es holística e integral, la misma no se deshace del saber de la vida, sino de forma más deductiva. La “Pachasofía o cosmología andina, la palabra pacha proviene del vocablo griego y se entiende como: cosmos o con la palabra relacionalidad” (Estermann 1998, p. 144), por lo que refiere que la “Pachasofía” es la cosmovisión andina que procura un pensamiento específico del universo conectado por distintos ejes fundamentales, los cuales son: uno cósmico entre lo alto y lo bajo; y otro temporal entre el anterior y el posterior. Otro eje organizador de la cosmovisión andina se refiere a la dualidad sexual entre lo mujeril (*warmi*) y lo varonil (*kari*).

Uno de los organizadores de esta cosmovisión es la dualidad conjunta en el trabajo: cuando roturamos la tierra, sahumamos o nos movemos hacia la derecha e izquierda. La cosmovisión indígena exhorta a la importancia de la localización topológica de los compendios polares y correspondientes, estos entran en un *locus o topos explícitos*, en base a su función relacional y representativa interiormente de la relacionalidad cósmica.

En la cosmovisión andina no se comprende a las partes separadas del todo, si no que se idea un universo comunitario y responsable, donde no se efectúe la exclusión, más bien incorporado y cambiado; es un presente recurrente de los Andes. La esencia de la cosmovisión andina se encuentra en la relación constante entre la naturaleza, los seres humanos y la *Pacha mama*. Dicha integridad, observada en la naturaleza, es considerada como un ser vivo para la cultura andina, pues su cosmovisión no resulta excluyente.

Figura 1.
Chakana o Cruz Andina



Nota: disponible en <http://apuntesdearquitecturadigital.blogspot.com/2012/10/la-chacana-la-cruz-cuadrada-andina-el.html>

La cosmovisión andina se interrelaciona con el *sumak kawsay* o *buen vivir*, ya que este es la base para orientar la reconstrucción de un nuevo perfil

de coexistencia cívica o modelo de vida en el Ecuador, en variedad y amistad con la naturaleza, y con el otro (ser humano), según lo declara la nueva Constitución de la República del Ecuador, aprobada mediante el sufragio y con respaldo de un gran número de ecuatorianos en septiembre de 2008 (García 2012:1).

El *sumak kawsay* o buen vivir constituye el modelo de vida hacia el cual deberá encaminarse el desarrollo. En el régimen que redonda los fines de un plan exclusivamente económico, político o social, alcanza la representación de modelo regulador del conjunto total de la vida (Cortez 2011). Sin embargo, desde la perspectiva holística de (León, 2008) se diferencia con los modelos del progreso que infructuosamente se han proyectado en la sociedad ecuatoriana y se planea desde su suceso como elección al paradigma de evolución social predominante.

El *sumak kawsay* implica una guía y satisfacción en general del bienestar social existente en total conformidad con los demás y la propia naturaleza. Es el momento social de la creación psíquica y afectuosa. Los seres humanos no pueden convivir en modo solitario sino en conjunto social y de la madre naturaleza. No pueden lograr existir adecuadamente bien si los otros viven malamente o si se daña la madre naturaleza (Albó, 2009).

El Buen Vivir se compone de una relación armónica y sobre todo de una adquisición social hacia un mejor porvenir para todos. En un primordial fundamento, se basa en una respuesta a las limitaciones y negaciones de los paradigmas sociales y tensiones modernas del progreso social. Como segundo fundamento, integra distintas expectativas que requieren echar a un lado este progreso social, al incorporar nuevas cualidades positivas basadas en otras estimaciones sobre la comunidad y el contexto social vigente. En el buen vivir, epistemológicamente se manejan tres corrientes claramente diferenciadas en su definición, que son la indigenista, la ecologista y la socialista, en la presente tabla se los expone:

La constatación de la existencia de estas corrientes o tipologías parte de la premisa de que el pensamiento sobre el Buen Vivir puede ser considerado como un fenómeno que se manifiesta ante nosotros y que, por tanto, puede ser captado por medio de la elaboración y el análisis de los mapas cognitivos de los pensadores: Axelrod, 1976; Doryan, 1990; Kim, 2005 (Cubillo-Guevara et al. 2014). Así, hemos captado el pensamiento de tres intelectuales representativos de las tres corrientes del Buen Vivir identificadas: Pablo Dávalos (indigenista), René Ramírez (socialista) y Alberto Acosta (posdesarrollista).

Tabla 2*El Buen Vivir como definición desde las diferentes corrientes de pensamiento.*

Criterio	¿Qué se entiende por buen vivir?
Socialista	Buen Vivir se entiende como (vivir a plenitud, vida plena) como florecimiento y expansión, en armonía y paz, con las oportunidades, libertades, potencialidades y capacidades de las personas de manera que les permita alcanzar aquello que lo valoran y lo consideran como un justo y deseable, objetivo de vida y construir un porvenir en comunidad. Propone el socialismo del Sumak Kawsay, biosocialismo republicano, bioigualitarismo ciudadano.
Indigenista	Concibe el Sumak Kawsay como la vida plena o vida en plenitud, que lo considera a partir de la dimensión espiritual. Estima que la definición del Buen Vivir ha perdido la dimensión de espiritualidad y que más bien se refiere a la expresión kichwa Alli Kawsay donde alli significa, lo bueno, más no lo pleno y sobre todo haría referencia especialmente al bienestar material.
Ecologista	Buen Vivir se lo entiende como un término utópico que se encuentra en reconstrucción y que se lo entiende inclusive más allá del desarrollo, se encuentra centrada en la vida de todos los seres vivos y sintientes (biocentrismo), que buscan esa armonía con la naturaleza, desea la mejora de la calidad de vida de las personas y comunidades, el respeto a la dignidad humana, y también establece la existencia de un sinnúmero de buenos convivires o buenos vivires.

Nota: Datos tomados de (Cubillo et al. 2014) (Le Quang y Vercoutère, 2013).

En esta tabla, se hace la diferenciación de concepciones del buen vivir, en donde la indigenista considera la vida en plenitud a partir de la dimensión espiritual. La corriente socialista se caracteriza por la relevancia que sus autores le dan a la gestión política estatal del Buen Vivir, así como a los elementos relativos a la equidad social, dejando en un segundo plano las cuestiones ambientales, culturales e identitarias.

Para la mayoría de los intelectuales ecologistas posdesarrollistas que han reflexionado sobre el Buen Vivir (Escobar, 2009; Esteva, 2009; Acosta, 2010b; Gudynas, 2011 y 2011) ésta es una propuesta por construir de manera participativa con aportaciones intelectuales de marcos de referencias muy

diversos, unos premodernos (como las tradiciones ancestrales indígenas), otros modernos (como el socialismo neomarxista) y otros posmodernos (como el ecologismo profundo o el feminismo posmoderno), conformando una suerte de collage posmoderno (Oviedo, 2011: 237-238); collage en el que todo cabe y en el que el tiempo y el espacio pueden comprimirse a discreción, en un marco virtual, para crear significados.

Tabla 3.

Expresión de las Dimensiones del Buen Vivir

Criterio	Dimensiones del buen vivir
Indigenista	Convivencia entre los pueblos en una propuesta de un estado plurinacional. Mediante la gestión de una economía comunitaria y con el apoyo de las instituciones ancestrales alcanzar la armonía con la naturaleza. Armonía con la sociedad y con las comunidades. Diversidad social con respeto (holismo). En un plano de igualdad alcanzar la participación política ciudadana mediante el consenso. Mediante procesos ontológicos visibilizar a los pueblos ancestrales.
Ecologista	Alcanzar la armonía con uno mismo, Alcanzar la armonía con la sociedad y la comunidad, y Armonía con la naturaleza mediante la sustentabilidad medioambiental y respeto al biocentrismo.
Socialista	Disfrute de bienes relacionales y felicidad (eudaimonía). Armonía con la naturaleza. Respeto a la diversidad. Ética mediante el pacto de convivencia de la Constitución de 2008. Equidad social: distribución de los beneficios del desarrollo. Justicia intergeneracional. Ser, Sentir, Estar, No considerar prioridad al tener.

Nota: Datos tomados de Cubillo-Guevara et al. (2014).

En esta tabla se enfatiza en la concepción indígena, Respecto a las dimensiones del Buen Vivir, parece haber cierto “acuerdo” en identificar tres: la armonía interna o individual, armonía con la comunidad y entre comunidades, y la armonía con la naturaleza. La corriente indigenista resalta la dimensión espiritual del Buen Vivir, el respeto a la diversidad cultural y la visibilización ontológica de los pueblos indígenas, La ecológica se enmarca en el biocentrismo y la socialista en el ser, estar, sentir y no tener.

Tabla 4.
Principios del Buen vivir

Socialista	Equidad social Igualdad Redistribución Reciprocidad compartida Sostenibilidad Libertad Democracia Participación
Indigenista	Reciprocidad (ranti-ranti; que guía las relaciones sociales comunitarias de asistencia mutua. Integralidad (pura; que guía el pensamiento holístico de los indígenas). Complementariedad (yananti; que identifica a los opuestos no como elementos enfrentados sino como elementos complementarios). Relacionalidad (tinkuy; que guía las decisiones hacia el consenso).
Ecologista	Equidad social Igualdad Solidaridad Redistribución Reciprocidad Sustentabilidad/sostenibilidad ambiental Libertad Democracia Participación

Nota: Datos tomados de Cubillo-Guevara et al. (2014).

Los principios de la corriente indigenista, está basada en la cruz indígena o chakana, las otras dos corrientes basan sus principios en la igualdad, equidad social, redistribución sostenibilidad, libertad, democracia y participación, tienen influencia neoliberalista.

Concordancias entre el paradigma complejo y el buen vivir

Del paradigma complejo se va a realizar las concordancias a partir de los 3 saberes propuestos por Morin para la educación del futuro y del buen vivir las definiciones, dimensiones y principios.

Tabla 5.*Análisis de saberes desde la complejidad y el buen vivir.*

3 saberes (Complejidad)	Comprensión-Complejidad	Comprensión-Buen Vivir
Saber III: Enseñar La Condición Humana	El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es una unidad indisoluble. El ser humano está constituido de materia física y espíritu. Está dotado de razón-afectividad-impulsos. No hay solo una unidad cerebral sino mental, psíquica, afectiva e intelectual. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. El ser humano es complejo y lleva en sí de manera polarizada los caracteres antagónicos. Racional-delirante. Trabajador-lúdico. Empírico-imaginador. Económico-dilapidador. Prosaico-poético.	Desde la corriente indigenista, el sumak kawsay Concibe la vida plena o vida en plenitud, del ser humano en sus dimensiones bio-psico-socio-cultural-histórico, además espiritual. Reconoce la diversidad social con respeto (holismo). Enfatiza la armonía con la naturaleza, de respeto a la diversidad.
Saber VI: Enseñar la Comprensión	Educar para la comprensión humana, ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad. la incomprensión de sí mismo es una fuente muy importante de la incomprensión de los demás. Uno se cubre a sí mismo sus carencias y debilidades, lo que	El reconocimiento de que las personas no son seres aislados, sino que necesitan y dependen de otras personas para alcanzar niveles de autonomía, de bienestar y para reproducirse socialmente. Las personas adquieren sus habilidades intelectuales y emocionales en entornos familiares, institucionales, sociales, y necesitan de una serie de cuidados relacionados con su bienestar material, emocional e intelectual, en mayor o menor intensidad a lo largo de toda su vida, siendo la niñez y la vejez dos etapas fundamentales. Reciprocidad (ranti-ranti; que guía las relaciones sociales

**Saber VI:
Enseñar la
Comprensión**
(continuación)

nos vuelve despiadados con las carencias y debilidades de los demás.

Etnocentrismo y egocentrismo nutren las xenofobias y racismos hasta el punto de llegar a quitarle al extranjero su calidad de humano.

La comprensión nos pide, por ejemplo, no encerrar, no reducir un ser humano a su crimen, ni siquiera reducirlo a su criminalidad así haya cometido varios crímenes.

democrático ordena a cada uno respetar la expresión de las ideas antagónicas a las suyas.

La comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana.

La enajenación por una idea, una fe, que da la convicción absoluta de su verdad, anula cualquier posibilidad de comprensión de la otra idea, de la otra fe, de la otra persona.

Los obstáculos a la comprensión son múltiples y multiformes: los más graves están constituidos por el bucle egocentrismo <-> autojustificación <-> selfdeception.

La ética de la comprensión es un arte de vivir que nos pide, en primer lugar, comprender de manera desinteresada.

La compasión por el sufrimiento de todos los humillados y la verdadera comprensión.

Lo justo de la democracia es nutrirse de opiniones diversas y antagónicas; así, el principio democrático ordena a cada uno respetar la expresión de las ideas antagónicas a las suyas.

La comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación.

comunitarias de asistencia mutua).

Complementariedad (yananti; que identifica a los opuestos no como elementos enfrentados sino como elementos complementarios).

Relacionalidad (tinkuy; que guía las decisiones hacia el consenso.

**Saber VII:
La Ética
Del Género
Humano**

Individuo - sociedad - especie son no solamente inseparables sino coproductores el uno del otro.

Cada uno de estos términos es a la vez medio y fin de los otros.

Toda concepción del género humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana.

Lograr la unidad planetaria en la diversidad.

Respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo.

La democracia permite la relación rica y compleja individuo <-> sociedad donde los individuos y la sociedad pueden entre sí ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse.

La democracia necesita del consenso de la mayoría de los ciudadanos y del respeto de las reglas democráticas.

La democracia constituye por consiguiente un sistema político complejo en cuanto vive de pluralidades, competencias y antagonismos permaneciendo como una comunidad.

Resaltan los valores propuestos por la corriente indigenista: armonía doméstica que se concreta en comer, beber y hacer el amor; la solidaridad y compasión (llakina); la ayuda (yanapana); generosidad (kuna); obligación de recibir (japina); consejo (kamachi); escucha (uyana); y la trilogía andina no seas perezoso, no seas mentiroso, no seas ladrón.

Respecto a cuáles son los principios del Buen Vivir, se observa que hay una conceptualización distinta entre las tres corrientes de pensamiento. Se destacan los principios de la chakana o cruz andina formulados por la corriente indigenista: reciprocidad, integralidad, complementariedad y relacionalidad.

Respecto a las dimensiones del Buen Vivir, parece haber cierto "acuerdo" en identificar tres: la armonía interna o individual, armonía con la comunidad y entre comunidades, y la armonía con la naturaleza.

La corriente indigenista resalta la dimensión espiritual del Buen Vivir, el respeto a la diversidad cultural y la visibilización ontológica de los pueblos indígenas.

Luego de recolectar en esta tabla las concordancias a criterio de la autora de la presente tesis entre los saberes de la complejidad sistémica de Morín y publicados por la Unesco y las ideas epistémicas del buen vivir indigenista, se ha tomado ésta como referencia porque es una episteme pura de los pueblos andinos, a diferencia de la ecologista y socialista que aún mantienen influencia neoliberal, se procede a hacer el siguiente análisis:

En el saber: *Enseñar la condición humana (saber III)*, este saber nos permite entender que el ser humano en su condición de humano es una unidad indisoluble entre lo biológico, psíquico, cultural, social e histórico,

además de su espiritualidad, por tanto, está dotado de razón, afectividad e impulsos. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades, comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad, concuerda con la corriente indigenista del buen vivir en que concibe la vida plena o vida en plenitud, del ser humano en sus dimensiones bio-psico-socio-cultural-histórico, además de la espiritual, reconoce la diversidad social con respeto de forma holística y enfatiza en la relación armoniosa del ser humano con la naturaleza, valora y respeta la diversidad y la individualidad.

En el saber: *Enseñar la comprensión (saber VI)*, nos dice que la misión espiritual de la educación es enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad. La incomprensión de sí mismo es una fuente muy importante de la incomprensión de los demás. Uno se cubre a sí mismo sus carencias y debilidades, lo que nos vuelve despiadados con las carencias y debilidades de los demás.

La ética de la comprensión es un arte de vivir que nos pide, en primer lugar, comprender de manera desinteresada. Lo justo de la democracia es nutrirse de opiniones diversas y antagónicas; así, el principio democrático ordena a cada uno respetar la expresión de las ideas antagónicas a las suyas. La comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana, en concordancia con la corriente del buen vivir indigenista manifiesta el reconocimiento de que las personas no son seres aislados, sino que necesitan y dependen de otras personas para alcanzar niveles de autonomía, de bienestar y para reproducirse socialmente.

Las personas adquieren sus habilidades intelectuales y emocionales en entornos familiares, institucionales, sociales, y necesitan de una serie de cuidados relacionados con su bienestar material, emocional e intelectual, en mayor o menor intensidad a lo largo de toda su vida, siendo la niñez y la vejez dos etapas fundamentales. Además apoyan este saber de la comprensión humana con la práctica de sus principios de Reciprocidad (*ranti-ranti*); que guía las relaciones sociales comunitarias de asistencia mutua, es decir de comprensión mutua), el de Complementariedad (*yananti*); que identifica a los opuestos no como elementos enfrentados sino como elementos complementarios, siempre será válida toda opinión y apoyo), y

el de Relacionalidad (tinkuy); que guía las decisiones hacia el consenso, es decir, acuerdos y beneficios comunes.

En el saber: *La ética del género humano (saber VII)*, la trilogía: individuo – sociedad – especie, son no solamente inseparables sino coproductores el uno del otro. Cada uno de estos términos es a la vez medio y fin de los otros.

Toda concepción del género humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana. Respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo.

La democracia permite la relación rica y compleja individuo <-> sociedad donde los individuos y la sociedad pueden entre sí ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse. La democracia necesita del consenso de la mayoría de los ciudadanos y del respeto de las reglas democráticas. La democracia constituye por consiguiente un sistema político complejo en cuanto vive de pluralidades, competencias y antagonismos permaneciendo como una comunidad, es decir lograr la unidad planetaria en la diversidad. Concuerda con algunas afirmaciones de la epistemología indígena donde manifiesta que resaltan los valores propuestos como la armonía doméstica que se concreta en comer, beber y hacer el amor; la solidaridad y compasión (llakina); la ayuda (yanapana); generosidad (kuna); obligación de recibir (japina); consejo (kamachi); escucha (uyana); y la trilogía andina no seas perezoso, no seas mentiroso, no seas ladrón.

Respecto a cuáles son los principios del Buen Vivir, se observa que hay mucha relación con la reciprocidad, integralidad, complementariedad y relacionalidad en la comunidad. En cuanto a las dimensiones del Buen Vivir, como la armonía interna o individual, armonía con la comunidad y entre comunidades, y la armonía con la naturaleza, colaboran a ese vivir a plenitud, utilizando el consenso como la mejor vía para los acuerdos comunitarios.

A partir de estas concordancias, se va a tratar la resignificación de la práctica pedagógica:

La resignificación de la práctica docente nace de la necesidad de cambiar la episteme que la orienta, ya que la práctica docente en una educación homogénea no responde a las necesidades de la niñez y juventud ecuatoriana. Concebir la escuela como un espacio donde no se generen prácticas discriminatorias que atenten contra la libertad individual de los estudiantes, requiere que la respuesta educativa no sea homogeneizante, sino

que se reoriente desde la heterogeneidad. Cuando las prácticas pedagógicas enfatizan en contenidos y no en la construcción conjunta de saberes y dejan de lado la importancia de atender a los estilos y ritmos de aprendizaje como posibilidad para ayudar al crecimiento del otro, vulneran la participación porque se atiende a estudiantes que se sienten integrados, pero no incluidos.

Por tanto, la resignificación de la práctica educativa, desde una mirada de la complejidad contextualizada con el Buen vivir indigenista, parte de la aceptación de la diversidad como norma social y educativa y en virtud de ello buscar la complementariedad, la reciprocidad y la relacionalidad entre todos, respetando a cada uno con sus dones, virtudes y talentos. Lo que se trata es a través de la práctica pedagógica formar seres más humanos, comprensivos de la condición humana, emocionalmente equilibrados, empáticos, espirituales, solidarios, bondadosos, desechando la competencia como medio de convivencia. Se tiene que respetar los estilos o formas de aprender, los tiempos que requiera y lo que necesite aprender, no se trata de cumplir un currículo impuesto porque estaríamos entonces hablando solo de un área de vida de un ser humano que es la instrucción, pero la educación va mucho más allá de eso, es educarlo al ser humano en su complejidad y totalidad, para su crecimiento individual y comunitario.

La historia mundial próxima pasada nos está dejando claros mensajes con el acontecimiento de la pandemia de lo frágiles que somos y de que la decisión de uno nos afecta a todos y lo que hacemos todos afecta a cada uno, es tiempo de volver a encontrarnos, de respetarnos y comprendernos, no buscando una vida digna vista desde la acumulación sino una vida plena que nos permita disfrutarnos, disfrutar con los demás y disfrutar de la naturaleza, en nuestra unidad y en la diversidad.

El movimiento de la inclusión asume que vivir y aprender juntos es la mejor forma de beneficiar a cualquier persona (Ainscow & Booth, 2000). De allí que es posible generar mejores prácticas de aula si el maestro es consciente de la importancia de resignificar su práctica y lograr identificar en qué nivel reflexivo de la práctica docente se encuentra con relación a la inclusión educativa. Esto le permitirá revisar cómo es su relación con sus estudiantes con necesidades educativas específicas, sus compañeros, la institución y con los valores que desarrolla a través de esta, además de sus concepciones pedagógicas y actitudes acerca de la inclusión educativa, será necesario entonces deconstruir un paradigma positivista y construir uno desde la complejidad sistémica contextualizada en el buen vivir indigenista, que permita cambiar constructos mentales concebidos en una educación homogeneizadora y convertirlos en una

heterogeneizadora. Si aceptamos la diversidad como norma social y educativa, no sería necesario hablar de inclusión, sino de convivencia sana y feliz. Las personas, al igual que las aves, son diferentes en su vuelo, pero todos tienen derecho a volar.

Por tanto, se rechaza el uso de la palabra igualdad incluida en el marco legal ecuatoriano e institucional de la Universidad de Loja. por considerarla un término de equivalencia o comparación, son términos opuestos, y si aceptamos la diversidad ya no se tendría que hablar de igualdad, porque todo ser humano está constituido biológica, psicológica, emocional, social, cultural e históricamente, por tanto, es una unidad indisoluble que lo hace único e irrepetible.

Reflexiones Finales

De los docentes que fueron parte de la investigación, la mayoría poseen sobre la inclusión, una concepción pedagógica centrada en un modelo integrador. La integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales o diferentes en un sistema escolar tradicional e inalterado. Por tanto, el componente cognitivo homogéneo de los docentes está anclado en la idea de que el problema es del alumno y es él quién debe adaptarse a la escuela, pues sus conceptos de educación, se basan en contenidos y no en saberes.

Otro grupo de profesores en minoría, se identifican con el modelo inclusivo, es decir defienden la posición de que se debe contemplar la inclusión como una búsqueda interminable de mejores formas de respuesta por parte de la institución educativa a la diversidad. También se toma en cuenta las respuestas al enfoque que dan los docentes a la inclusión educativa y la mitad de ellos se inclinan por el enfoque de justicia social y educativa, de una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquellos que más lo necesite, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural.

Respecto a las actitudes cognitivas, son positivas, pues piensan que los estudiantes con NEE, pueden cursar una carrera universitaria, con apoyo de los docentes y la flexibilización curricular, respecto a las actitudes afectivas los docentes manifiestan ser afectivos, demostrando sentimientos con los estudiantes con necesidades educativas específicas, y la actitud conductual, también es positiva, mantienen una relación cercana y directa con los alumnos con NEE.

En conclusión, las concepciones pedagógicas de los docentes respecto a la inclusión educativa son de un modelo integrador, de integrar al diferente al aula de iguales. Y respecto a las actitudes en sus tres dimensiones son positivas y de apoyo a los estudiantes con necesidades educativas específicas.

Una resignificación de la práctica educativa, desde una mirada de la complejidad contextualizada con el Buen vivir indigenista, sería la aceptación de la diversidad como norma social y educativa y en virtud de ello buscar la complementariedad, la reciprocidad y la relacionalidad entre

todos, respetando a cada uno con sus dones, virtudes y talentos. Lo que se trata es a través de la práctica pedagógica formar seres más humanos, comprensivos de la condición humana, emocionalmente equilibrados, empáticos, espirituales, solidarios, bondadosos, desechando la competencia como medio de convivencia. Se tiene que respetar los estilos o formas de aprender, los tiempos que requiera y lo que necesite aprender, no se trata de cumplir un currículo impuesto porque estaríamos entonces hablando solo de un área de vida de un ser humano que es la instrucción, pero la educación va mucho más allá de eso, es educarlo al ser humano en su complejidad y totalidad, para su crecimiento individual y comunitario.

La historia mundial próxima pasada nos está dejando claros mensajes con el acontecimiento de la pandemia de lo frágiles que somos y de que la decisión de uno nos afecta a todos y lo que hacemos todos afecta a cada uno, es tiempo de volver a encontrarnos, de respetarnos y comprendernos, no buscando una vida digna vista desde la acumulación sino una vida plena que nos permita disfrutarnos, disfrutar con los demás y disfrutar de la naturaleza, en nuestra unidad y en la diversidad.

El movimiento de la inclusión asume que vivir y aprender juntos es la mejor forma de beneficiar a cualquier persona. De allí que es posible generar mejores prácticas de aula si el maestro es consciente de la importancia de resignificar su práctica y lograr identificar en qué nivel reflexivo de la práctica docente se encuentra con relación a la inclusión educativa. Esto le permitirá revisar cómo es su relación con sus estudiantes con necesidades educativas específicas, sus compañeros, la institución y con los valores que desarrolla a través de esta, además de sus concepciones pedagógicas y actitudes acerca de la inclusión educativa, será necesario entonces deconstruir un paradigma positivista y construir uno desde la complejidad sistémica contextualizada en el buen vivir indigenista, que permita cambiar constructos mentales concebidos en una educación homogeneizadora y convertirlos en una heterogeneizadora.

Si aceptamos la diversidad como norma social y educativa, no sería necesario hablar de inclusión, sino de convivencia sana y feliz.

Las personas, al igual que las aves, son diferentes en su vuelo, pero todos tienen derecho a volar.

Se rechazaría por tanto en todo documento constitucional del Ecuador, la palabra igualdad por considerarla un término de equivalencia o comparación, son términos opuestos, y si aceptamos la diversidad ya no

se tendría que hablar de igualdad, porque todo ser humano está constituido biológica, psicológica, emocional, social, cultural e históricamente, por tanto, es una unidad indisoluble que lo hace único e irrepetible.

Se han analizado las concepciones pedagógicas y actitudes del profesorado, comprendiendo que ellos aún se mantienen en el enfoque de justicia social, es decir un modelo integrador donde los diversos son integrados a un mundo de iguales. Las actitudes en sus tres dimensiones cognitivo, afectivo y actitudinal son positivas y de apoyo a sus estudiantes. El modelo inclusivo implantado en la Educación Superior Ecuatoriana, da cuenta de un modelo inclusivo por ejercicio de derechos, y según expresiones de la autoridad, será de esperar resultados positivos a través de la implementación de la norma.

Sin embargo, para la autora la inclusión va mucho más allá de eso, de normas o leyes, va a un cambio de constructos mentales a través de un cambio de paradigma, para una educación heterogénea donde se respete la diversidad como norma social y educativa. En la medida que aceptemos la diversidad no será necesario hablar de inclusión sino de convivencia. La Universidad inclusiva nos impone la condición de reflexionar acerca de la articulación indispensable que debe existir entre los currículos y el alumno para que el proceso de aprendizaje sea factible, un currículo que se centre en saberes válidos para la existencia y crecimiento humano y comunitario.

Referencias

- Aguilera-Zamora, W. E. (2022). Educación Superior en Ecuador con relación a la Inclusión de Personas con Discapacidad. *Revista Scientific*, 7(24), 375–387. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.24.20.375-387>
- Ainscow, M., & Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK
- Alba-Fernández, N.d. & Porlán-Ariza, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán Ariza (Ed.), *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla* (pp. 37-53). Madrid: Morata. <https://hdl.handle.net/11441/154712>
- Albó, X. (2009). Planificando el vivir bien. SERVINDI. <http://www.servindi.org/actualidad/opinion/19159>
- Aldana-Zavala, J. J. (2019). La competencia epistemológica en el investigador social universitario venezolano. *Praxis*, 15(1), 103–115. <https://doi.org/10.21676/23897856.3091>
- Alemaný-Arrebola, Inmaculada & Villuendas-Giménez, Ma. Dolores (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11 (34), 183-215.
- Álvarez, C. (2006). Cosmovisión de las nacionalidades Shuwar y Kichwa. Módulo dictado a los maestrantes en Estudios Superiores, con mención en la Interculturalidad y Gestión en la Universidad de Cuenca.
- Álvarez-Pérez, Pedro Ricardo & López-Aguilar, David. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18 (2), 193-208.
- Andrade Mejía, D., Valarezo Cueva, A. S., Torres Díaz, S., & Sizalima Cuenca, S. (2018). Orientación vocacional y elección de la carrera profesional en la Universidad Nacional de Loja. *Uniandes Episteme*, 5(4), 372–387.
- Basto-Torrado, Sandra Patricia (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393-412.
- Bell, F. (2017). El desarrollo de los procesos sustantivos de la educación superior ecuatoriana ante el reto de la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 199-212.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

- Borsani, María José. (2018). De la integración educativa a la educación inclusiva: de la opción al derecho. -1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Carvajal-Suárez, F. A., & Moreno-Flores, J. L. (2023). Dimensión ambiental y el desarrollo sostenible en el currículo de la educación superior [Environmental dimension and sustainable development in the higher education curriculum]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 3(4), 29–36. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8428458>
- Casas, C. & García, N. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 25(2), 132-140. doi: 10.1016/j.reper.2016.02.014.
- Chamorro-Pinchao, Christian Xavier, Llor-Cedeño, Genesis Noemi, & Agreda-Gómez, Julia Stefanía. (2021). El buen vivir y la inclusión: Una reflexión desde la legislación educativa ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 203-219. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.12>
- Chaves-Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial N° 449. Lunes 20 de Octubre del 2008. http://bivice.corteconstitucional.gob.ec/local/File/Constitucion_Enmiendas_Interpretaciones/Constitucion_2008.pdf
- Cortez, D. (2011). La construcción social del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida. En: *Aportes Andinos* No. 28. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos. <http://hdl.handle.net/10644/2788>
- Cossío, Elda, & Hernández, Gerardo. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1135-1164.
- Cubillo-Guevara, A. P., Hidalgo-Capitán, A. L., & Domínguez-Gómez, J. A. (2014). El pensamiento sobre el Buen Vivir. Entre el indigenismo, el socialismo y el posdesarrollismo. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (60), 27-58.

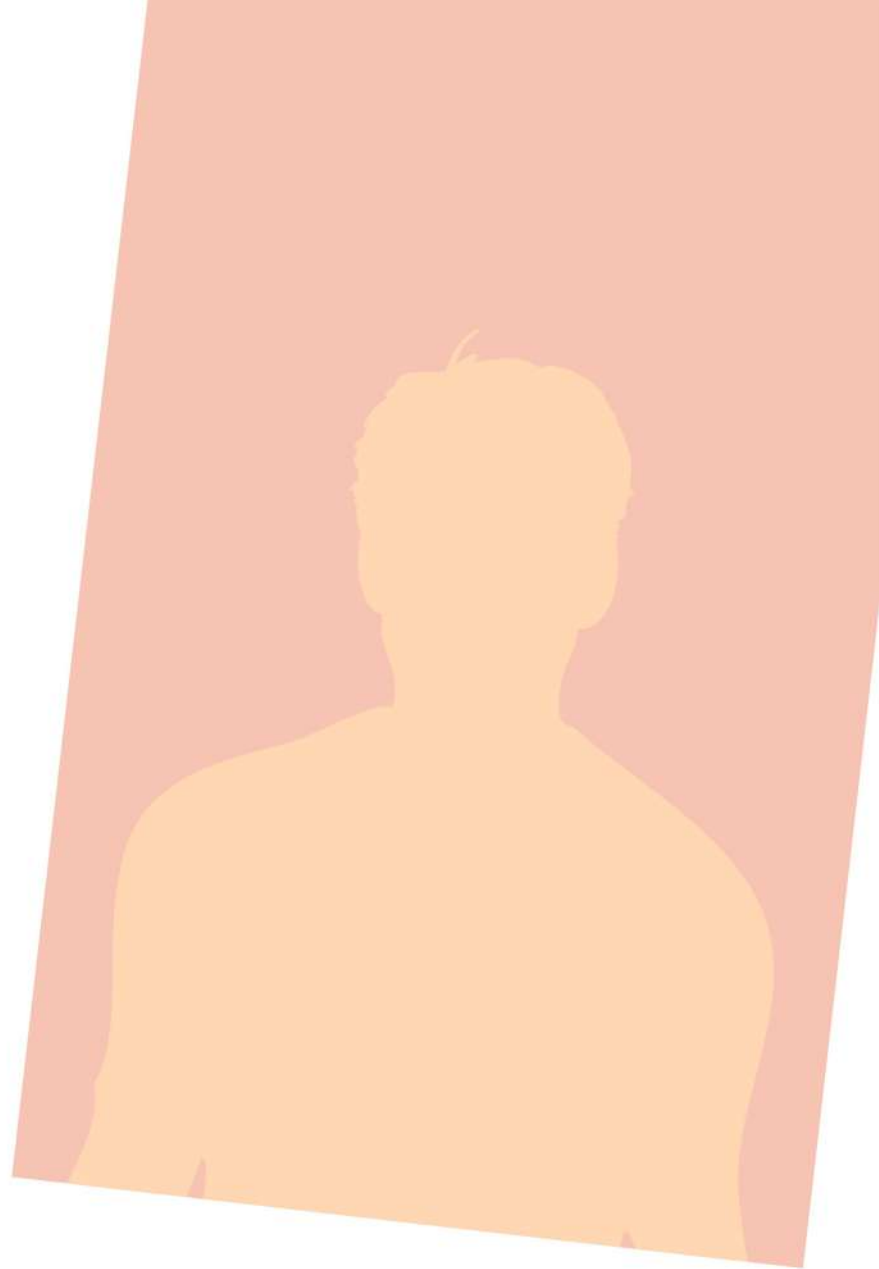
- Cuéllar, F. J. (2016). Lo común de la diversidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 37-54.
- Donoso, Diana. (2013). La educación inclusiva en el marco legal de Ecuador: ¿Responden las leyes ecuatorianas a las necesidades del modelo inclusivo? ©Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid®. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29383/>
- Echeita, G., Simón, C., López, M. & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 307-328). Salamanca: Amaru.
- Espinosa, C. X., Gómez, V. G., & Cañedo, C. M. (2012). ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*, XXXVII(3), 255-273.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Abya-Yala.
- Esteve, José Manuel, (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de educación*, 350; 15-29. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/76023>
- Fajardo-Salinas, José Manuel, Muñoz Mederos, Liana, Romero Gradis, Edwin Rafael, Sotomayor Ordóñez, María Lourdes, & Farach Corrales, Camilo José. (2022). Educación positivista desde ramón rosa: horizonte para la formación de la comunidad imaginada hondureña. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 71-84.
- Fiuza, M.J. & Fernández, M.P. (2013). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo: Manual didáctico*. Madrid: Pirámide.
- García, N. (2012). *Diferentes, Desiguales, Desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- García-Cedillo, I., Romero Contreras, S., Rubio Rodríguez, S., Flores Barrera, V. J., & Martínez Ramírez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3), 1-17.
- Garzón, P., Calvo, I., & Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
- Gómez, C., Hernández, M., Ramos, R. (2016). Principios epistemológicos para la enseñanza aprendizaje, según el pensamiento complejo de Edgar Morin. *Pueblo Continente*, 27(2), 471-479.
- Gonfiantini, V. (2015). Prólogo. In: Yanes Guzmán, J. *Complejidad y calidad de la educación*. Santiago de Chile: RIL. p. 5-8.
- González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación Y Educadores*, 21(2), 200-218.

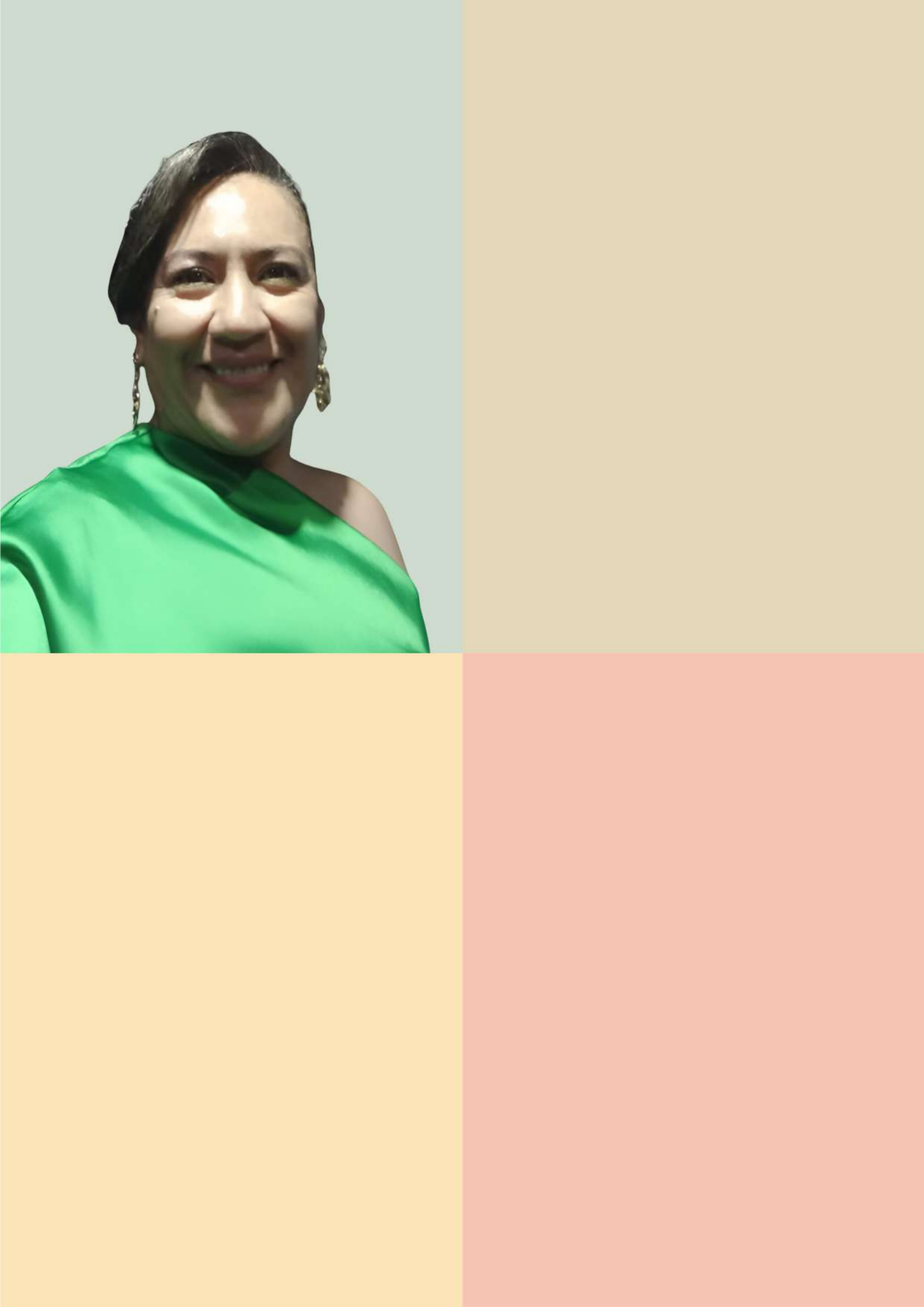
- Grimaldo, R. (2015). Cosmovisión Andina. Rev. VOLVERÉ, XIV (48).
- Henríquez, Susan Sanhueza, Azcárraga, Maribel Granada, & Cóppola, Laura Bravo. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013>
- Hernández-Pico, Paola Azucena, & Samada-Grasst, Yanet. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63-81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>
- Herrera, J. I.; Parrilla, A.; Blanco, A. & Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Honneth, A. (2010). Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Madrid: Katz Editores.
- Illich, I. (1985). La sociedad desescolarizada. México: Barral Editores.
- Isch, E., & Zambrano, A. (2019). El currículum en tiempos de neoliberalismo. La dominación internacional en la educación ecuatoriana. *Anales*, 1(377).
- Larrivee, B. (2000) Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1:3, 293-307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Le Quang, M., & Vercoutère, T. (2013). Ecosocialismo y buen vivir: diálogo entre dos alternativas al capitalismo. Instituto de altos estudios nacionales. <https://biblioteca.hegoa.ehu.eus/registros/19572>
- León, M. (2008). El buen vivir: objetivo y camino para otro modelo. En F. Muñoz (ed.). *La Constitución Ecuatoriana del 2008: Resultados e Innovaciones*. Quito: ILDIS / La Tendencia.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Suplemento 417 de 31-mar.-2011 Última modificación: 19-abr.-2021. https://gobiernoabierto.quito.gob.ec/Archivos/Transparencia/2021/04abril/A2/ANEXOS/PROCU_LOEI.pdf
- Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct.-2010 Última modificación: 02-ago.-2018. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- López-Aguilar, D., & Álvarez-Pérez, P. R. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18(2).

- López-Pastor, Víctor M., Pérez-Pueyo, Ángel & Monjas, Roberto. (2021). La atención a la diversidad en el área de Educación Física: la integración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Lecturas: Educación física y deportes*, 11(106). <https://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm>
- Maldonado, Eddy Paz. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- Marroquín-Yerovi, M. & Valverde-Riascos, O. O. (2019). Las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas en Colombia. *Folios*, (49), 19–40. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9388>
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promoting inclusion*. London: Routledge.
- Morin, E. (2011). *¿Cómo vivir en tiempos de crisis?* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Narodowski, M., (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26.
- Núñez-Ayala, Denisse Esteli, & Jacobo-García, Héctor Manuel. (2022). Perfil Profesional Inclusivo y Diversidad: Teorías Implícitas del Profesorado Principiante. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 71-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200071>
- Ocampo, A. (2018). *Epistemología de la educación inclusiva: Un estudio sobre condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/49716>
- Ocampo, Juan Carlos. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 97-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097>
- Ocampo-González, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*. 29(2), 83-111.
- Ocampo-López, J., (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72.
- Oliveros-Castro, S., Valenzuela Urra, C., & Nuñez Chauffleur, C. (2023). “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, de Edgar Morin: Una mirada desde la alfabetización en información. *Revista Andina De Educación*, 6(2), 000628. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.8>

- Organización Mundial de la salud, OMS. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Biblioteca OMS. ISBN 978 92 4 068823 0 (PDF). <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>
- Osorio-García, S. N. (2011). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 20(1), 269–291. <https://doi.org/10.18359/rfce.2196>
- Oviedo, A. (2011). *Qué es el Sumakawsay. Más allá del socialismo y el capitalismo*. Quito, Sumak Ediciones.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pineda-Alfonso, J., & Piña, O. M. D. (2020). Las concepciones pedagógicas del profesorado universitario: un punto de partida para el cambio docente. *Educación XX1*, 23(2), 95-118. <http://bv.unir.net:2145/10.5944/educXX1.25409>
- Plancarte-Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Plata-Rangel, Ángela María, Holguín Aguirre, María Teresa, Saénz Zapata, Orlando, & Callejas Restrepo, María Mercedes. (2022). Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible: aportes de las instituciones de educación superior en la dimensión ambiental. *Educación y Educadores*, 25(2), e2524. Epub January 09, 2023. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.4>
- Reyes-Pastor, Graciela Esther, Susan Cristy Rodríguez-Balcázar, Edwin Angel Cerna-Figueroa, & Jean Pierre Víctor Oceda-Cortez. (2023). Educación inclusiva: análisis y reflexiones desde una universidad integradora: Inclusive Education [Analysis and Reflections from an Integrative University]. *Revista De Filosofía*, 40(105), 326-338. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7862052>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE, Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(4), 56-76.
- Susinos, T. & Ceballos, M. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tatzo, A., & Rodríguez, G. (1998). *Tawa Tintin Suyu, ocaso y renacer de una cultura*. Quito: Ediciones Abya Yala.

- Torrego, J. C. & Negro, A. (Coords.) (2013). Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación. Madrid: Alianza Editorial.
- UNESCO. (2010). Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2010. Resumen. Perfiles Educativos, XXXII(130), 154-165.
- UNESCO. (2015). Rethinking education: towards a global common good. Paris.
- Vargas-Castro, K., Rojas-Ceballos, V. C., Saona-Lozano, R. V., & Pinos-Medrano, V. F. (2024). Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en Ecuador . Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27(1), 61-73. <https://doi.org/10.6018/reifop.580821>
- Vigotsky, L.S. (1978). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.
- Yanes, J. (2015). Complejidad y calidad de la educación. Santiago de Chile: Rill.





ALBA SUSANA VALAREZO CUEVA

Docente universitaria, actualmente con 10 años de experiencia en la Universidad Nacional de Loja. Mi título de tercer nivel es Psicorrehabilitadora y Educadora especial, los de cuarto nivel Doctora en psicorrehabilitación y Educación Especial, Magister en Docencia y Evaluación Educativa, Doctorado PhD. en Educación, Universidad Nacional de Rosario -Argentina.

Mi iniciación en la docencia fue una perfecta casualidad, que me permitió encontrar mi sentido de vida. Entiendo en este tiempo transcurrido que la educación, desde el educere, tiene el objetivo de sacar lo mejor de los seres humanos y ahí apunta mi misión de vida. Servir a través de los dones y talentos otorgados divinamente, creo que la educación sólo tiene sentido cuándo nos hace libres en el ser, en el actuar, en el sentir y en el pensar. Somos tan perfecta y hermosamente diferentes, que tratar de cambiar a alguien para que se acomode a algo o a alguien, es pretender intervenir en un diseño divino que no nos corresponde. El respeto y la convivencia en la diversidad es la mejor oportunidad para crecer comunitariamente, desterrando la idea de individualidad y competencia.



FRANKLIN MARCELO SÁNCHEZ PÁSTOR

Nacido en el año 1968 en Otavalo provincia de Imbabura, casado y residente en la ciudad de Loja desde hace algunos años, su formación académica y profesional fue en la Escuela superior Militar “Eloy Alfaro”, en la cual inició su Carrera Militar como oficial del ejército ecuatoriano. Prosigue en la Escuela Politécnica del Ejército, luego en la UNIANDES, Universidad Técnica de Ambato, en la Universidad Nacional de Loja,

Estudia la Maestría en Educación y finalmente obtiene el doctorado PhD en Educación, Universidad Nacional de Rosario Argentina.

Miembro Correspondiente de la Academia Nacional de Historia Capítulo Loja - Ecuador. Vinculado los últimos años a la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Loja en los niveles de Grado y Posgrado; rector del Colegio Militar de Loja, y en el Manuel Cabrera, lugares donde ha ido dejando su huella como educador comprometido con un nuevo sentido de pertenencia y conocimiento.

Combatiente Condecorado del Cenepa. Vive su vida desde una opción religiosa de creyente comprometido con la verdad por delante, descubriendo que en esta tierra hay opciones distintas pero que hay que abrir los ojos y caminar dando testimonio más que sirviendo con alfombras. abriendo puertas desde la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

Glosario

Homogeneizante:

Proceso por el que se tiende a concebir a todos como iguales.

Heterogeneizante:

Proceso por el que se entiende a los sujetos como diferentes entre sí.

Sumak Kawsay:

Vocablo kichwa que significa *Buen Vivir*.

Índice de Figura y Tablas

- pág.63 **Tabla 1.** Características de los tipos de escuela.
- pág.84 **Figura 1.** Cruz Andina.
- pág.86 **Tabla 2.** El Buen vivir como definición desde las diferentes corrientes de pensamiento.
- pág.87 **Tabla 3.** Expresión de las Dimensiones del Buen vivir.
- pág.88 **Tabla 4.** Principios del Buen vivir.
- pág.89 **Tabla 5.** Análisis de saberes desde la complejidad y el buen vivir.

Abreviaturas

- CACES:** Consejo de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior.
- CES:** Consejo de Educación Superior.
- BID:** Banco Interamericano de Desarrollo.
- BM:** Banco Mundial.
- DD.AA.:** Dificultades de Aprendizaje.
- FMI:** Fondo Monetario Internacional.
- IES:** Institución de Educación Superior.
- LOCE:** Ley Orgánica de Calidad de la Educación (España / 2012).
- LOEI:** Ley Orgánica de Educación Intercultural.
- LOES:** Ley Orgánica de Educación Superior.
- NEE:** Necesidad Educativa Específica.
- OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- ODS:** Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- OLPE:** Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas.
- (op. Cit.):** Expresión empleada en el texto para referir que una obra ha sido citada dos o más veces en forma no consecutiva.
- PISA:** Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.
- SENECYT:** Secretaría Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología.
- SENPLADES:** Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
- TIMMS:** Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias.
- UNAM:** Universidad Autónoma de México
- UNESCO:** La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Informe de Autenticidad Turnitin

Informe de originalidad

10% EN

INDICE DE
SIMILITUD

9%

FUENTES DE
INTERNET

6%

PUBLICACIONES

5%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

Fuentes primarias

1

repositorio.ug.edu.ec
Fuente de Internet

1%

2

unesdoc.unesco.org
Fuente de Internet

1%



FICHA REGISTRO DE ISBN
INTERNATIONAL STANDARD BOOK NUMBER

Agencia ISBN Ecuador
Cámara Ecuatoriana del Libro
Eloy Alfaro N29-61 e Inglaterra, 9° Piso.
<http://www.celibro.org.ec>

No Radicación 156262

Fecha de asignación: 2024-04-10

Tipo de Obra	Información del Título
ISBN Obra Independiente: 978-9942-7225-0-8	Título: ¿Inclusión en la Diversidad?
ISBN Volumen:	Título:
ISBN Obra Completa:	Título:
Sello editorial: Instituto de Investigación Multidisciplinaria Perspectivas Globales (978-9942-7225)	

Subtítulo
Subtítulo Obra Independiente: Una mirada a las concepciones y actitudes del profesorado frente a la inclusión del alumnado universitario con necesidades educativas en Ecuador
Subtítulo Obra Volumen:
Subtítulo Obra Completa:

Tema		
Materia: 001.4 - Investigación		Tipo de Contenido: Libros universitarios
CLASIFICACIÓN THEMA		
J - Sociedad y ciencias sociales		
Colección: Educación y Complejidad	No colección: 1	Serie: Educación y Complejidad
Público objetivo: Enseñanza universitaria o superior		
IDIOMAS		
Español		

Colaboradores y Autor(es)		
Nombre	Nacionalidad	Rol
Valarezo Cueva, Alba Susana	Ecuador	Autor
Sánchez Pástor, Franklin Marcelo	Ecuador	Autor
Aldana Zavala, julio juvenal	Venezuela	Director

Traducción			
Traducción: No	Del:	Al:	Idioma Original:
Título Original:			

Información de Edición			
No de Edición: 1	Ciudad de Edición: Portoviejo	Departamento, Estado o Provincia: Manabí	Fecha de aparición: 2024-05-01
Coedición: No		Coeditor:	

Comercializable	
No de ejemplares oferta nacional: 10	Precio en moneda local:
No de ejemplares oferta externa: 0	Precio en dólares:
Oferta total: 10	
Disponibilidad: Disponible bajo pedido especial	Estatus en el catálogo: Próxima aparición

Descripción física - Impresión en papel			
Descripción física: Libro	No páginas: 120	Tipo de impresión: Tipográfica	No tintas: 4 o más
Tipo de encuadernación: Tapa blanda o rústica	Tipo papel: Papel bond o papel obra	Gramaje: 90 en adelante	
Tamaño: 21x30	Peso: 120 g.		

Descripción física - Medio electrónico o digital		
Tipo de soporte:	Formato:	Tipo de contenido:
Medio electrónico o digital:	Protección técnica:	Permiso de uso:
Tipo de restricción de uso:	Tipos de acceso:	Tamaño:

Editorial: Instituto de Investigación Multidisciplinaria Perspectivas Globales	
Número de identificación tributaria o de ciudadanía: 1391919905001	Teléfono: 0998337081



FICHA REGISTRO DE ISBN
INTERNATIONAL STANDARD BOOK NUMBER

Agencia ISBN Ecuador
Cámara Ecuatoriana del Libro
Eloy Alfaro N29-61 e Inglaterra, 9° Piso.
<http://www.celibro.org.ec>

No Radicación 156262

Fecha de asignación: 2024-04-10

Representante legal: Julio Juvenal Aldana Zavala		
Responsable ISBN: Julio Juvenal Aldana Zavala	e-mail: fondoeditorial@institutoinvestigacionperspectivasglobal.org	Teléfono: 0998337081

Control de Agencia



Fondo Editorial
**Perspectivas
Globales**



Fondo Editorial
Perspectivas
Globales

 fondoeditorial@institutodeinvestigacionperspectivasglobales.org

ISBN: 978-9942-7225-0-8



9 789942 722508