

UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
SALESIANA
ECUADOR

ALTERIDAD

REVISTA DE EDUCACIÓN



- Por los caminos de la escuela: valorización de las actividades de prácticas supervisadas en la formación docente en Biología
- Educación permanente y continua en una perspectiva de integridad del ser
- Las habilidades de investigación en estudiantes de Psicología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador

Tema Central: **Desafíos para la formación y procesos formativos desde la diversidad**

- La escuela inclusiva: Desafíos y oportunidades del psicólogo escolar
- Prácticas inclusivas para la población estudiantil en condición de discapacidad visual en el entorno universitario
- Religión, educación y subjetividades

ALTERIDAD

REVISTA DE EDUCACIÓN



CITLALLY
Acrílico sobre tela
1X90

Alteridad. Revista de Educación, es una revista académica de la Universidad Politécnica Salesiana. Se edita desde el 2005 con una periodicidad semestral, durante los meses de junio y diciembre. Su objetivo es contribuir, desde el contexto latinoamericano, a la socialización y debate de la producción académica en el ámbito de la Educación, en las siguientes líneas: Filosofía de la Educación, Currículo y Culturas, Políticas Educativas y Formación Docente, Evaluación Educativa, Educación y Tecnologías, Educación Especial e Inclusiva. La revista está dirigida a todas las personas involucradas o interesadas en el campo educativo, en particular, a los estudiantes de las Ciencias de la Educación y a los docentes e investigadores de los diversos niveles educativos. Es una publicación arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review). Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-325X) y electrónica (ISSN: 1390-8642); además, los artículos están disponibles en la Web de la revista (<http://alteridad.ups.edu.ec/>).

Rector

Javier Herrán Gómez, sdb
Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla Postal 2074
Cuenca, Ecuador
Teléfono (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4088958
rpublicas@ups.edu.ec
Tiraje: 3000 ejemplares

Consejo de publicaciones

Javier Herrán Gómez, sdb
PRESIDENTE
Juan Bottasso Boetti, sdb
Teodoro Rubio
José Juncosa Blasco
Jaime Padilla Verdugo
Floralba Aguilar Gordón
Sheila Serrano Vincenti
Fabricio Freire Morán
John Calle Sigüecia
Armando Grijalva Brito
Alexandra Martínez Flores
Mónica Ruiz Vásquez
Luis Álvarez Rodas
EDITOR GENERAL

Revisión de estilo y redacción

Paulina Torres

Diseño e ilustración

Editorial Universitaria Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N23-116 y Wilson
Quito, Ecuador
Teléfono: (02)2506-247/(02) 2506-251
E-mail: editorial@ayayala.org
Portal electrónico:
<http://www.abayayala.org>
<http://www.ups.edu.ec>

Impresión

Centro Gráfico Salesiano
(Antonio Vega Muñoz 10-68
y General Torres).
Telf.: (+593 7) 2 831 745
Correo electrónico:
centrograficosalesiano@lms.com.ec
Cuenca-Ecuador

Consejo Editorial Interno

Jaime Padilla Verdugo, editor responsable
María Sol Villagómez, responsable científica
Ana María Narváez Garzón
Armando Romero Ortega
Fernando Moscoso Merchán
María Elena Ortiz Espinoza
Miriam Gallego Condoy
Miriam Gallegos Navas
Roberto Rangel Donoso
Sebastián Granda Merchán

Consejo Editorial Externo

Alma Rosa Hernández Mondragón, Universidad La Salle, México D.F., México
Amauris Laurencio Leyva, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba
Amelia Gort Almeida, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba
Annachiara Del Prete, Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile
Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid, España
Aristeo Santos López, UAEMEX, México
Beatriz Celada Scianca, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina
Carla Förster Marin, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
Carlos Crespo Burgos, Universidad Andina "Simón Bolívar", Quito, Ecuador
Carlos Paladines, Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador
Claudia Cayulef Ojeda, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile
Cristian Desbouts, Università Pontificia Salesiana, Roma, Italia
Cristina Allemann-Ghionda, Universidad de Colonia, Colonia, Alemania
Dilnei Giseli Lorenzi, Universidad Católica de Brasilia, Brasil
Dora Elena Marín Méndez, UNAM, México D.F., México
Eduardo Fabara Garzón, Universidad Andina "Simón Bolívar", Quito, Ecuador
Eduardo Mercado Cruz, ISCEEM, Toluca, México
Enrique Parra Marín, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile
Fábio Garcia dos Reis, Centro Universitario Salesiano de Sao Paulo, Lorena, Brasil
Felipe de Jesús Perales Mejía, Universidad Pedagógica Nacional, Torreón, México
Francisco Alvarado García, Universidad Iberoamericana, México D.F., México
Gabriel Suárez Medina, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
Gersem José Dos Santos Luciano, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil
Guido Machaca Benito, FUNPROEIB Andes, Cochabamba, Bolivia
Herminia Hernández, Universidad de la Habana - CEPES, La Habana, Cuba
Jaime Brito Fariás, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile
Javier Loredo Enriquez, Universidad Iberoamericana, México D.F., México
José Antonio Fernández Bravo, Universidad Camilo José Cela, Madrid, España
José Ignacio Aguaded Gómez, Universidad de Huelva, Huelva, España
José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile
José Luis Guzón, Universidad Pontificia de Salamanca, España
José Luis Moral, Università Pontificia Salesiana, Roma, Italia
Julio Cabero, Universidad de Sevilla, España
Léonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
Lorenzo Cantoni, Universidad de Lugano, Lugano, Suiza
Luis Enrique Lopez-Hurtado, Ministerio de Educación - PACE, Guatemala
Luis Reyes Ochoa, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile
María Cristina Rinaudo, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina
María Domingo Coscollola, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España
María José Batista Pinto, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
María Teresa Prieto Quezada, Universidad de Guadalajara, México
Maribel Dos Santos Miranda Pinto, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Mario Llanos, Università Pontificia Salesiana, Roma, Italia
Marlécio Maknamara da Silva Cunha, Universidad Federal de Río Grande del Norte, Natal, Brasil
Marlucy Alves Paraiso, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
Nelson Rubén Martínez Reyes, Universidad Don Bosco, San Salvador, El Salvador
Roberto Canales Reyes, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile
Ronaldo Zacharias, Centro Universitario Salesiano de Sao Paulo, Brasil
Ruth Aguilar Feijoo, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
Shirlei Rezende Sales, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
Susana Barco, Universidad Nacional de Comahue, Neuquén, Argentina
Sylvia Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México D.F., México
Vicente Limachi, Universidad Mayor De San Simón, Cochabamba, Bolivia

Índice

Editorial.....	89
----------------	----

TEMA CENTRAL DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN Y PROCESOS FORMATIVOS DESDE LA DIVERSIDAD

La escuela inclusiva: Desafíos y oportunidades del psicólogo escolar Dileidys Elena Mogollón / Bariozka Falla	92
Prácticas inclusivas para la población estudiantil en condición de discapacidad visual en el entorno universitario Martha Gross.....	108
Religión, educación y subjetividades Juan Illicachi Guzñay	118

CONTRIBUCIONES ESPECIALES

Por los caminos de la escuela: valorización de las actividades de prácticas supervisadas en la formación docente en Biología Josélia Domingos Pereira / Marlécio Maknamara	132
Educación permanente y continua en una perspectiva de integridad del ser Izabel Cristina Feijó de Andrade / Marina Patrício de Arruda.....	142
Las habilidades de investigación en estudiantes de Psicología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador Simón Alberto Illescas Prieto / Gisela Bravo López / Segunda Elena Tolozano Benites	151

MEMORIA ACADÉMICA

Novedades bibliográficas.....	168
Normas para autores	170
Authors' guidelines	173





NACIMIENTO MEXICANO
Acuarela sobre papel
90X70

GALERÍA DE ARTE

JAMES PILCO

Cirujano digestivo endoscopista por la UNAM de México; gestor cultural de la Universidad del Azuay, peritaje en Antropología y Arte. Docente fundador de la Facultad de Medicina de la Universidad del Azuay (UDA). Varios libros publicados, varias exposiciones en Ecuador, USA, México. Docente de Antropología de la Salud y de Cultura General, Universidad del Azuay. Estos cuadros no son más que testimonios íntimos de quien algún día procura graduarse de ser humano, la vejez que no es más que descuentos de la vida , esa prórroga ansiosa que espero no sea inútil, ese reparto de anécdotas que al final procuraremos contarlas y llevárnoslas.

Editorial

El tema central de este número se refiere a los desafíos para la educación y los procesos formativos desde la diversidad. La diversidad, del latín *diversitas*, significa, por una parte, variedad, semejanza, diferencia; y por otra, abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas (RAE, 2001). Esa no se limita al ámbito cultural, aunque constituye su principal forma de expresarse; refleja la multiplicidad, la convivencia y la interacción de las diversas culturas coexistentes, caracterizadas por sus propias creencias y valores, arte, música, estructura social, experiencias y demás atributos de la sociedad, llegando a formar parte del patrimonio común de la humanidad. La diversidad constituye una fuerza motriz para el desarrollo, no sólo como crecimiento económico, sino y sobre todo, como un medio para alcanzar el “buen vivir”. De ahí que, debe ser considerada en términos de un diálogo respetuoso ante los nuevos retos que pueden surgir para las nacionalidades, los sistemas educativos, los medios de comunicación y el mundo empresarial.

Por tanto, hablar de la educación en la diversidad además de desarrollar acciones orientadas a mejorar la calidad, implica también ofrecer esas oportunidades educativas a todos los estudiantes sea cual sea su condición social y cultural y sus características individuales, estableciendo políticas y prácticas educativas para compensar las desigualdades; significa crear procesos de enseñanza-aprendizaje, como dice Sáez (1997) fundamentados en el pluralismo democrático, en la tolerancia y la aceptación de las diferencias; incluye identificar las condiciones necesarias para que la diversidad se vuelva una ventaja y no una amenaza. Este tipo de educación requiere superar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas.

En el primer artículo del tema central “La escuela inclusiva: Desafíos y oportunidades del psicólogo escolar”, Mogollón y Falla aseveran que

la inclusión escolar constituye un movimiento de interés social fundamentado en políticas y acuerdos internacionales; y que sin embargo, éstas se han van consolidado poco a poco en cada país. Por eso, el propósito de las autoras consiste en abrir la discusión sobre los desafíos de la inclusión en la escuela para el psicólogo escolar. Entre los escenarios se plantean la formación académica, el ejercicio profesional; y en particular, la educación especial y la atención a las personas con discapacidad. Este tema es relevante justamente porque contribuye a crear conciencia sobre el papel que debe desempeñar el psicólogo para favorecer una escuela inclusiva.

Martha Gross, en su artículo “Prácticas inclusivas para la población estudiantil en condición de discapacidad visual en el entorno universitario” describe de una manera coloquial el desafío que enfrentan las instituciones de Educación Superior para ofrecer, a los estudiantes con discapacidad visual, oportunidades educativas no sólo en condiciones de equidad, sino de manera que éstos se conviertan en agentes dinamizadores de su propio proyecto educativo. Estos desafíos se clasifican en tres ámbitos: la accesibilidad a la información, la movilidad y los procesos educativos. La temática tratada es de gran relevancia científica. Las prácticas sistematizadas en la Universidad de Costa Rica, constituye un aporte interesante para promover y fortalecer buenas prácticas en forma de guía o protocolo.

El tema “Religión, educación y subjetividades” de Illicachi, es sin duda un tema relevante, particularmente por la articulación entre la religión, la educación y la producción de subjetividades en los grupos subalternos; y se vuelve más significativo, cuando su público es un segmento social específico y diferenciado como son los pueblos indígenas. El mismo autor argumenta que la provincia de Chimborazo constituye un lugar apropiado para tratar el tema, debido a la teología de la liberación heredada de Mons. Leonidas

Proaño, a la presencia del protestantismo evangélico y por su público particularmente indígena. Aunque el trabajo no constituye una innovación de tipo conceptual, metodológico o teórico por tratar temas muy complejos, las subjetividades construidas por las dos fuerzas sociales –religión y educación– permiten reflexionar sobre las diferentes alteridades y subjetividades que surgen de éstas; por otra parte, evidencia, que a pesar de las contradicciones –dominación y liberación– que provocan, los diferentes sujetos políticos y epistémicos se apropian a su modo y según sus propios intereses.

En la sección Contribuciones Especiales, el manuscrito de Pereira y Maknamara, “Por los caminos de la escuela: valoración de las actividades supervisadas en la formación de docentes en Biología” constituye una sistematización de la experiencia del proyecto de mejoramiento de las actividades prácticas supervisadas en la escuela, cuyo propósito es mejorar la formación de los futuros maestros de Biología. Fundamentados teórica y metodológicamente en el pensamiento de Guattari, el trabajo prevé un monitoreo continuo por parte de los tutores para intercambiar y analizar la información sobre la realidad escolar. El aporte principal consiste en la posibilidad de pensar en la toma de conciencia del sujeto que se forma profesionalmente para un campo de trabajo, como persona, como profesional y como sujeto en un mundo que cambia, que se transforma y que puede ser trastocado por el mismo. Si la tesis sostiene que la formación tiene que reconocer las tres ecologías que plantea Guattari, entonces se puede inferir que sólo a través del conocimiento, el entendimiento y la comprensión del mundo es como se puede ser y estar en él, y acompañar a los demás.

El artículo “Educación permanente y continua en una perspectiva de integridad del ser”, de Feijó y Patrício, vuelve a abrir la discusión sobre las articulaciones y distinciones entre los conceptos de formación permanente y continua, de manera que favorezca una visión integral del ser humano. Esa reflexión requiere de saberes

hasta entonces poco tratados en las universidades, vinculados a la experiencia, la didáctica y la existencia del educador. Las autoras consideran que las nociones de educación permanente y continua poseen elementos que permiten el desarrollo de la capacidad de autocrítica, así como la toma de conciencia y su vinculación con el sentido de la vida por parte de los docentes.

Illescas, Bravo y Tolozano, en el artículo “Las habilidades de investigación en estudiantes de Psicología de la Universidad de Guayaquil” tratan un tema muy relevante en la actualidad: la formación de profesionales con habilidades investigativas. Las instituciones de Educación Superior las pueden articular desde sus tres funciones fundamentales, tanto desde la docencia, como desde la investigación y la vinculación con la colectividad. Los autores de este trabajo plantean algunas reflexiones y recomiendan sendas acciones prácticas al respecto.

Alteridad: Revista de Educación, continúa su proceso de visibilización en la comunidad científica del mundo, a partir del presente número, los artículos cuentan con el *Digital Object Identifier* (DOI) codificación que facilita que se encuentren los artículos en la red; también se ha integrado a *Sherpa Romeo*, repositorio de políticas *copyright*, que indica al usuario la versión del artículo disponible para su uso, en donde la Revista Alteridad se muestra como disponible en versión *post-print*, es decir, posterior a la revisión por pares de sus artículos. También en el interés de mantener el conocimiento abierto al mundo, ha ampliado su licencia Creative Commons permitiendo la utilización de los contenidos de sus artículos siempre y cuando se comparta igual el nuevo contenido y se respeten los derechos de autor. Finalmente, el equipo editorial ahora cuenta con el software Urkund para certificar la no existencia de plagio en sus artículos, todos los pasos en el proceso para formar parte, en corto plazo, de las bases de datos más reconocidas.

Jaime Padilla Verdugo
Editor responsable



Tema central

Desafíos para la formación y procesos
formativos desde la diversidad



CON EL MEJOR AMIGO
Acuarela sobre papel
90X80

La escuela inclusiva: Desafíos y oportunidades del psicólogo escolar

The inclusive school: challenges and opportunities for school psychologists

Dileidys Elena Mogollón

Centro de Atención Integral para Personas con Autismo (CAIPA)
psidema2008@hotmail.com

Bariozka Falla

Centro para la Familia de la Comunidad Cristiana "Hay Paz con Dios"
bariozka@hotmail.com

Recibido: 28 de septiembre de 2014 / Aceptado: 29 enero de 2015

Resumen

Cuando se habla de inclusión escolar se hace referencia a un movimiento de interés social que tiene sus raíces y sustentos en los distintos documentos y acuerdos internacionales. Sin embargo, a nivel mundial cada país ha experimentado de manera muy particular los esfuerzos por consolidar dichas políticas inclusivas bajo el enfoque socio-educativo. La intención es iniciar una reflexión en torno a la discusión sobre los desafíos que afronta el psicólogo escolar en el marco de la escuela inclusiva, contexto donde se desarrolla el presente análisis, partiendo de la experiencia y la perspectiva de dos profesionales de la psicología en Venezuela. La formación académica, el ejercicio profesional, la actividad gremial y el ámbito general de la sociedad, se plantean como escenarios-desafíos que debe superar el psicólogo escolar para contribuir en el logro de una visión inclusiva. La oportunidad para este profesional se aprecia en cada escenario, pero se resume en un esfuerzo de unión inter e intradisciplinario dentro del ámbito de la educación especial y la atención a las personas con discapacidad. El psicólogo escolar debe constituirse en un agente de cambio, que puede contribuir desde su ejercicio al proceso de transformación social que se requiere para favorecer la constitución de las escuelas inclusivas, partiendo de la reconstrucción de su visión, actitud y funciones en los distintos ámbitos de acción que le competen.

Palabras claves: Escuela inclusiva, psicólogo escolar, desafíos, oportunidades, discapacidad, educación especial.

Abstract

When speaking of school inclusion refers to a social movement rooted interest and livelihoods in the various documents and agreements made. However, each country worldwide has experienced very particularly efforts to consolidate these inclusive policies under the socio-educational approach. The intention is to initiate a reflection on the discussion of the challenges facing the school psychologist as part of the inclusive school context in which the present analysis, based on the experience and the perspective of two practitioners of psychology in Venezuela develops. The academic, professional practice, union activity and the general level of society, is presented as scenarios-challenges that must overcome the school psychologist to help in achieving an inclusive vision. The opportunity for this professional is seen in each scenario, but in an effort to resume inter and intradisciplinary within the field of special education and care for people with disabilities. The school psychologist should become an agent of change, which can contribute from their exercise social transformation process is required to facilitate the creation of inclusive schools, based on the reconstruction of their vision, attitude and functions in the various fields of action incumbent.

Keywords: Inclusive school, school psychologist, challenges, opportunities, disability, special education.

Introducción

El término inclusión hace referencia al acto de incluir y contener a algo o alguien. Usualmente, este concepto se utiliza en relación con situaciones o circunstancias sociales en las cuales se incluyen o se deja afuera de ciertos beneficios sociales a grupos específicos.

Según la UNESCO (2005) la inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la 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.

Al plantearse el tema de la educación inclusiva es obligado citar el peso que han tenido los organismos internacionales, que han ido favoreciendo con sus acciones y documentos oficiales, el avance de conceptos-clave como los que se manejan en la actualidad en favor de las personas con discapacidad (Sánchez y Ortiz, 1997).

El tema de la inclusión hace referencia a diversos contextos, principalmente a la tríada familia, escuela y comunidad. El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad principalmente presentes en los sistemas educativos del mundo. Aunque se suele confundir con el concepto de integración, o ser considerados como sinónimos, la inclusión posee un foco más amplio en varios sentidos, considerándose un desafío para todo el sistema educativo, en especial para la educación especial.

Desde una mirada retrospectiva la educación especial ha asumido desde sus inicios una visión integral que busca el desarrollo pleno del individuo como ser biopsicosocial en las distintas fases del ciclo vital, incorporando dentro del equipo de trabajo a profesionales de diversas disciplinas científicas, que dan vida a este proceso, y es allí en el área del ejercicio profesional que se circunscribe la discusión que se desarrolla en estas líneas.

Particularmente en este artículo se debatirá sobre los desafíos y oportunidades específicamente del psicólogo escolar ante la escuela inclusiva. Se trata de un primer avance en el análisis, no se pretende agotar el tema, por el contrario surge del proceso reflexivo, la auto-crítica constructiva, la experiencia formativa y profesional de dos psicólogas venezolanas, quienes se preguntan a sí mismas y a la comunidad la siguiente realidad: ¿estará el psicólogo escolar formado en la puesta en marcha de este ideal?, ¿assume una postura de inclusión en el ejercicio profesional?, ¿cuáles son las oportunidades que posee?

La intención es promover el análisis desde una postura crítica y propositiva, debatir sobre una realidad social común. De igual manera no se pretende hacer generalizaciones ingenuas, cada país responde a una dinámica que le es propia en historia, cultura, circunstancias y realidad, tan solo se comparte como premisa fundamental el devenir que implica el movimiento de la Escuela Inclusiva a nivel mundial.

En primera instancia, se aborda el marco teórico referencial a nivel mundial, en Latinoamérica y en Venezuela; seguidamente los desafíos que afronta el psicólogo en materia de inclusión, bandera de las políticas públicas educativas y ordenanzas legales de muchos países. En último lugar, se delibera en relación a las oportunidades, las posibles vías de encuentro y solución, dado que no se trata de exponer una realidad solo con la intención de contemplarla.

Marco de referencia actual

“Todos somos genios.
Pero si juzgas un pez por su habilidad por trepar árboles,
vivirá toda su vida pensando que es un inútil”
(Albert Einstein).

A nivel mundial muchos han sido los esfuerzos por promover una educación cada vez más inclusiva, a pesar de que un reflejo de la realidad en la actualidad demuestre lo distante que se está aún de lograrlo.



Según Blanco (2006), por décadas se ha intentado favorecer el acceso y permanencia de los alumnos y alumnas que se encuentran en situación de desigualdad y experimentan barreras. Una cronología de los documentos internacionales y sus mayores aportes permite el encuadre para discernir sobre el tema de la inclusión en la actualidad, considerando que en una sociedad cambiante, su riqueza puede ser estimada por la atención que dispensa a sus miembros más desfavorecidos. En palabras de Sánchez y Ortiz:

Lo que debería suceder es que los derechos de los niños con algún tipo de deficiencia debe-

rían ser los mismos que los de los niños que no las tienen. No obstante, este proceso sigue un camino derivado de las inquietudes sociales que van paulatinamente plasmándose en ordenamientos legales (1997: 192).

En la siguiente tabla (Ver Tabla 1) se aprecia el curso de algunos de los más destacados planteamientos internacionales. Van desde la promoción de los derechos de los niños con necesidades educativas especiales hasta la promoción de la escuela inclusiva y por ende el énfasis en la inclusión social.

Tabla 1. Documentos internacionales en materia de inclusión

Año	Documento	Énfasis
1924	Carta de las Naciones Unidas (en Ginebra).	Declaración de los derechos del niño.
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos (adoptada por las Naciones Unidas).	Se proclama que todas las personas de la familia humana, sin distinción de ningún género, tienen los mismos e inalienables derechos de dignidad y libertad humana.
1959	Declaración Universal de los Derechos Humanos (adoptada por las Naciones Unidas).	Proclama los derechos del niño, física, mental o socialmente deficiente a un tratamiento especial, educación y asistencia, requeridos por su peculiar formación.
1968	Declaración de los Derechos Generales y Especiales de los Retrasados Mentales (adoptado por la Liga Internacional de Asociaciones de Deficientes Mentales y adoptado por las Naciones Unidas en 1971).	Por primera vez hay un reconocimiento expreso. Se introducen reformas y se asume el principio de normalización: poner a disposición del deficiente mental unas pautas y condiciones de vida cotidiana que se aproximen en lo posible a las normas y pautas de la sociedad corriente en general.
1978	Informe Warnock (en Inglaterra) Plan Nacional de Educación Especial (en España).	Aparece la filosofía de la integración escolar.
1981	Declaración por parte de la Organización Nacional de las Naciones Unidas (ONU) como Año Internacional del Minusválido.	Se puso en marcha el Programa de Acción Mundial en favor de las Personas con Discapacidad.

1981	Compendio de declaraciones sobre los derechos de las personas impedidas.	
1982-1992	Década en favor de las personas con Minusvalía.	
1989	Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.	Se pasa de la declaración explícita sobre los derechos de los niños deficientes a la declaración tácita de los derechos de todos los niños.
1990	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (en Jomtien Tailandia)	Se produce un movimiento hacia la educación inclusiva, cuyo objetivo consiste en reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños.
1993	Se aprueba por la ONU la resolución sobre "Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad".	Se adoptan estas normas como instrumento programático para la Unión Europea. Se apuesta por una educación sensible a las diferencias, que propicie las máximas habilidades comunicativas y la independencia para estas personas, en el marco de una educación inclusiva.
1994	Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales que organizó la UNESCO (En Salamanca, España).	La orientación inclusiva fue uno de los rasgos importantes: Las escuelas normales con orientación inclusiva son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias. Se adoptó un nuevo marco de acción.
1996	Celebración en Salamanca: Simposio Internacional sobre la Convención de los Derechos del Niño hacia el Siglo XXI.	Se revisan los logros e identifican los obstáculos para la buena ejecución y seguimiento de la Carta Magna de Infancia, a través de la denominada la Declaración de Salamanca sobre la Convención de los Derechos del Niño.

Nota. Tabla elaborada con datos tomados de "Educación Especial I" por A. Sánchez y J. Torres (Coord.), pp. 192-198).

Tal como se ilustra en el cuadro, el movimiento de inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad.

En el marco del temario abierto de inclusión, se vislumbran múltiples fenómenos de discusión. Sin ánimo de subestimar los muchos análisis que puedan surgir, se abordará en lo adelante lo concerniente a la Escuela Inclusiva, la cual según Sánchez y Ortiz (1997), surge con doble finalidad. Por una parte, defiende que todos los niños con alguna discapacidad tienen derecho a recibir una educación en el contexto menos restrictivo posible, es decir, el que constituye la

escuela ordinaria. Por otra parte, llama la atención sobre el modelo de integración escolar. Refieren los autores que:

La finalidad de las escuelas inclusivas se centra en crear un sistema educativo que pueda hacer frente a las necesidades de todos los alumnos. Tradicionalmente, las escuelas se han caracterizado por estar estructuradas para atender a los alumnos llamados "normales" y dentro de este grupo, la mayoría. Se podrá inferir de esta idea la dificultad de numerosos alumnos para permanecer en este sistema, ante cualquier fracaso, o el de otros con necesidades especiales para poder incorporarse a él (1997: 200).



América Latina a pesar de tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a múltiples factores, no está fuera del movimiento mundial de inclusión. Al igual que en otras latitudes al hablar del tema de la Escuela Inclusiva es preciso hacer referencia a la exclusión. Le corresponde a todo el Ministerio de Educación abordar esta situación, y no sólo a la Modalidad de Educación Especial como se le ha tendido a concebir desde el enfoque que proponía la integración.

Tal como se señala en el informe de la UNESCO de 2005: “La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (p. 77) por diferentes razones. En segundo lugar señala Blanco (2006), el foco de atención al hablar de inclusión es de naturaleza distinta. La integración ha transferido el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas comunes, centrándose en la atención individualizada de estos alumnos, persiste una visión individual, obviando la gran influencia que tienen los entornos educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje. El enfoque de la inclusión, muy por el contrario no está en el individuo, sino en el sistema educativo y sus escuelas.

Según Blanco:

El progreso de los alumnos no depende sólo de características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan...La preocupación central de la inclusión es transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones. En este caso, a diferencia de lo ocurrido con las experiencias de integración, la enseñanza se adapta a los alumnos y no éstos a la enseñanza (2006: 6).

En la actualidad, el tema de la inclusión ha cobrado cada vez más fuerza ampliando su foco.

Venezuela como país latino no escapa a esta realidad; experimenta un proceso de transformación en el área educativa apostando a una visión inclusiva y en acuerdo con lo estipulado en los documentos internacionales. Para el reconocido autor venezolano Aramayo (2014) “cuatro décadas de cambios que sucedieron lentamente. Los organismos y encuentros internacionales se manifestaron con documentos y resoluciones. Nosotros contamos con instrumentos legales propios” (p. 45). Agrega el autor, en relación al tema de las bases legales que sustentarían un modelo social y por ende un enfoque de inclusión planteado en Venezuela, la existencia de las siguientes ordenanzas:

La Resolución 2005 (1997), la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), La Resolución 2417 para una Educación Superior de calidad para las Personas con Discapacidad (2004), la Ley para las Personas con Discapacidad (2007) constituyen un marco legal. Sintetizan las políticas educativas ejecutadas, algunas de ellas orientadas hacia la inclusión de la atención a la discapacidad venezolana, una secuencia de buenas intenciones con intentos y cambios esporádicos aislados... (pp. 53-54).

En Venezuela desde la reconceptualización de las Políticas Educativas Especiales en 1997 hasta finales del año 2011 no se apreciaban cambios sustanciales en la estructura y dinámica de atención en las unidades operativas que brindaban atención. En noviembre de 2011 surge en formato Power Point la Propuesta de Transformación de la Modalidad de Educación Especial en el Marco de la Educación Bolivariana (2013) que promueve cambios importantes basados en un enfoque inclusivo (Aramayo, 2014). Un análisis de la transformación educativa que atraviesa el Sistema Educativo Venezolano, sus aciertos y desaciertos escaparían de la intencionalidad de este artículo, sin embargo, es importante comentar que como muchos países latinos se siembran las semillas de procesos importantes y de gran

impacto, a pesar de las improvisaciones, ausencia de lineamientos formales e intereses particulares que pudieran existir, el proceso hacia una Escuela Inclusiva se está gestando, tiene su nacimiento en la Modalidad de Educación Especial e impacta a todo el Sistema Educativo.

Escenarios de acción: los grandes desafíos

El psicólogo durante su ejercicio profesional es co-responsable de procesos formativos, no debe mantenerse al margen, recluso en sus conocimientos y técnicas, ajeno a la dinámica de un mundo en constante cambio; el psicólogo ante la demanda social debe adoptar una postura proactiva, que sume en vez de restar, y sobre todo de crecimiento tanto profesional como personal. Sin embargo, el camino para el logro de tal fin no es fácil. Se presentan retos, circunstancias y desafíos ante los cuales se ha de estar preparado y dispuesto a afrontar.

En este sentido, la disertación discurre en cuatro escenarios principales, planteados a su vez como desafíos. En el primer escenario se aborda el proceso formativo que condiciona la postura de este profesional, seguidamente se exponen algunas reflexiones en torno al campo laboral. De igual manera, se aborda el contexto gremial, la postura de los profesionales de la psicología, cerrando el debate con el posicionamiento social en torno al tema de la inclusión educativa.

En el escenario universitario

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo”
(Benjamín Franklin).

La universidad como institución de enseñanza superior y de investigación, tiene como finalidad además de proporcionar grados académicos en distintas disciplinas, concientizar a los futuros profesionales sobre diversos temas de impacto social. De acuerdo a la UNESCO (1996):

El “tomar conciencia” implica formar e informar, involucrando con sentido y coherencia todas las instancias y niveles educacionales, teniendo la universidad un enorme compromiso y responsabilidad a través de sus funciones de creación, desarrollo y transferencia de conocimiento, y como baluarte, modelo y génesis de “bien” social (p. 87).

En Venezuela, según datos proporcionados por Peña, Cañoto y Santalla (2009) existen nueve escuelas de psicología, las cuales en su mayoría poseen la visión integral de formar, en teoría y práctica profesionales de la salud mental. En líneas generales, cada una de estas instituciones imparte un pensum de estudio conformado por distintas raíces intelectuales, implícitos de base, perspectivas teóricas, modos de investigación, ámbitos de aplicación y de ejercicio profesional.

Es precisamente dentro del escenario de formación del estudiante de psicología, donde se desarrolla el análisis de tres aspectos fundamentales y determinantes que condicionan dicho proceso formativo en materia de inclusión social, entre los cuales están: el predominio de tendencias reduccionistas, el marginamiento de las universidades sobre esta problemática, y el poco apoyo en las investigaciones relacionadas con el tema.

En cuanto a la tendencia reduccionista dentro del campo de formación académica, a pesar de la heterogeneidad planteada en el campo de la psicología, persiste una formación eminentemente clínica. Específicamente en el campo de la formación de la psicología escolar, se aprecia un predominio en función al enfoque psicométrico y asistencial por tradición. Al respecto, las autoras argentinas Casal y Lofeudo (s.f.), plantean que “los psicólogos, cualquiera sea su formación de base (...) tienden a acercarse a la educación especial desde una mirada clínica” (p. 7).

En los espacios de formación psicológica en Venezuela, al abordar el tema de la discapacidad y la inclusión escolar, se han adoptado



predominantemente posturas reduccionistas. Si bien el modelo clínico ha aportado grandes contribuciones en la atención y asistencia, es preciso lograr la alianza estratégica con los aportes de otras posturas y modelos teóricos con mayor tendencia social. Esta iniciativa debe surgir desde el proceso formativo que se establece en las aulas, de lo teórico a lo práctico, el estudiante de psicología debe mirar más allá del lente clínico, desarrollar una postura crítica en torno a la realidad que le tocará ejercer en el campo laboral. En este orden de ideas, se apoyan las reflexiones de las autoras antes mencionadas quienes argumentan que:

La mirada clínica tiene como fortaleza fundamental el posicionamiento en el lugar subjetivo, el lugar único, el lugar del otro en la institución; pero encontramos que si esa mirada clínica no se sitúa en lo educativo, la riqueza de ésta se desvanece en una intervención exclusivamente individual (p. 7).

Por otra parte, el reduccionismo conlleva a su vez a una marginación del tema de la inclusión escolar en los espacios de formación universitarios, fenómeno que es preciso discutir y trascender. De acuerdo a Casal y Lofuedo “la Educación Especial, como un área dentro de la Educación, es un territorio fértil para la intervención de los psicólogos educacionales” (p.16). Se exige una amplia formación de éstos en relación a dicho campo de acción, considerando que el tema de la inclusión escolar pertenece a este territorio y no debe ser obviado.

En los países latinoamericanos incluyendo a Venezuela, específicamente en las escuelas de formación en psicología por lo general persisten pocos y limitados espacios para la sensibilización y la reflexión sobre el actuar y el perfil del psicólogo en relación al tema de la discapacidad y el modelo social de la escuela inclusiva que de ella se deriva (desde lo teórico-práctico hasta la investigación científica).

Por lo general, el estudiante de psicología de semestres avanzados lo más próximo que llega

a estar en contacto con el tema de la discapacidad y la inclusión escolar, es simplemente a través de asignaturas teórico-prácticas que no profundizan, ni proporcionan los conocimientos mínimos necesarios para afrontar una compleja realidad que les corresponderá abordar durante el ejercicio profesional.

Por último, la universidad como espacio de producción del conocimiento, plantea el escenario para abordar temas de investigación de interés social. Específicamente, el tema de la inclusión escolar, abre las posibilidades de abordar una gran diversidad de fenómenos, bien sea centrados en el educando, la familia, la escuela, la comunidad o la confluencia de todos ellos. Se trata de un temario complejo, amplio, en el que muchos se pueden identificar, sin embargo, son pocas las producciones de investigación que valoran estos temas, lo cual en opinión de las autoras no es más que la consecuencia directa del reduccionismo clínico y la marginación del tema tanto en las cátedras como en las prácticas de experiencia profesional.

En palabras de Aramayo (2010), en cuanto a la temática de discapacidad y la inclusión escolar:

No es un área prioritaria para la investigación en nuestro país, nunca lo ha sido; de hecho tampoco lo es en la mayoría de los países, particularmente, latinoamericanos. En Venezuela, se investigan algunos temas y aspectos de la discapacidad, pero no se los reportan ni se cuenta con investigaciones publicadas en el área (p. 62).

En definitiva, los valiosos aportes de las pocas investigaciones que han tomado como referente el área de la inclusión escolar, tal como refiere el autor, no han sido publicadas lo que dificulta materializar las iniciativas y aportes de las mismas. En la gestión del conocimiento que se desarrolla en el contexto universitario el tema de la “tesis” o “trabajos especiales de Grado” por lo general toman valor dado a que corresponden a un requisito académico



CÁRCEL DE LOS SUEÑOS 2
Acuarela sobre papel
1X90

y no en respuesta a las necesidades sociales que se derivan del campo laboral.

En el escenario del campo laboral

“Eres responsable para siempre
de lo que has domesticado”
(Antoine de Saint-Exupéry, *El principito*).

Tal como sugieren León, Campagnaro y Matos (2009):

El desafío de toda disciplina científica es mantener un equilibrio entre teoría, investigación y práctica. La psicología y sus diferentes especialidades no escapa a este reto y lo enfrenta con grandes dificultades ya que su objeto de estudio, la conducta humana, es el producto

de la interacción entre múltiples variables del organismo, tanto personales como interpersonales, las cuales interactúan con variables ambientales en el contexto familiar, escolar y comunitario (León, 1995). Adicionalmente este dinámico constructo está sujeto a los cambios sociales, lo cual exige hacer continuos ajustes para lograr que el conocimiento científico pueda contribuir a satisfacer las necesidades de los individuos, organizaciones o comunidades y con ello promover el bienestar humano, respetando la diversidad cultural que lo caracteriza (p. 385).

En el contexto escolar donde laboran una proporción amplia de psicólogos en interacción con otros profesionales, el tema de la inclusión se ha ido convirtiendo en palabras de Sinisi (2010) en “la categoría estrella de toda política social y pro-



gramas educativos elaborados por organismos internacionales –fundamentalmente UNESCO, UNICEF– que pretendan revertir la situación en la que se encuentra gran parte de los sectores sociales” (p. 11), propuesta que ha sido debatida y adoptada por numerosas naciones a nivel mundial.

Señala Sinisi (2010) en relación a esta temática que su “uso retórico, renovado y generalizado apunta a generar *prácticas inclusivas* así como conformar *instituciones inclusoras*” (p.11).

Venezuela, como se ha mencionado anteriormente, al igual que la mayoría de los países de América Latina se suma a la visión inclusiva, esto se aprecia en los lineamientos de las políticas públicas en materia educativa y del currículo nacional que han definido el quehacer docente, el trabajo de aula y el ejercicio del resto de los profesionales. Los últimos años han representado grandes transformaciones en el sector educativo, y el psicólogo escolar se ve inmerso en este devenir.

Una vez que el psicólogo inicia su ejercicio profesional específicamente en el campo educativo, asume un rol que conlleva a una serie de actividades propias de las especificaciones de su cargo, pero que también responde a la visión que posee el colectivo, según González, González y Vicencio (2014):

El posicionamiento y valoración social de la Psicología como disciplina científica y como profesión es un proceso permanente y dinámico que obedece, por un lado, a los cambios que experimenta la sociedad y las nuevas problemáticas, demandas y desafíos que de ellos emergen, y por otro, a la efectividad y claridad con que la ciencia y profesión responden a ellos (p. 109).

En un sentido general, existe consenso de la importancia del rol del psicólogo en el equipo de profesionales que labora en una institución educativa, especialmente en una institución de educación especial. Sin embargo, trabajar en una escuela es abrirse paso en un contexto liderado

por el docente y existe una suerte de expectativa por la labor del psicólogo, muchas veces desde una visión de atención centrada en la evaluación, el diagnóstico y el tratamiento, lo individual, lo netamente enfocado en el modelo que se ha mantenido por tradición, el *modelo clínico*; modelo con el cual por herencia del proceso formativo del psicólogo, se abordan comúnmente los motivos de atención en el ámbito educativo.

La escuela como organización no está ajena a las propuestas de índole social. El personal docente, el personal técnico (categoría en la que se inserta el psicólogo escolar en Venezuela), así como otros entes relacionados (comunidad de padres y representantes, alumnado, sociedad, etc.), se topa con una realidad, un proceso de transformación ante el cual no se reconocen, no se encuentran preparados, por tradición como es sabido ha imperado otra forma de hacer las cosas, de pensar las cosas. No se posee una conciencia de inclusión en la comunidad de profesionales y mucho menos en la comunidad en general. El modelo clínico que por tradición se ha sostenido ha forjado la forma de pensar y abordar situaciones asociadas a la diversidad; el psicólogo como profesional que estudia la conducta y los procesos mentales no es la excepción. Si bien el modelo clínico, ha aportado innumerables contribuciones, es preciso reflexionar en el asunto, más allá de posturas teóricas, se trata de trascender el escenario en que está planteada la Escuela Inclusiva, y como el mismo campo laboral supone un desafío para el psicólogo en ejercicio.

Por mencionar una de las tantas aristas de la situación planteada en ámbito educativo venezolano, la mayoría de las instituciones educativas regulares y especiales no poseen la infraestructura para abarcar la diversidad y poder hablar de inclusión. A manera de ilustración, las vías de acceso que permite el desplazamiento del alumnado con compromiso motor mayormente no existen, la escuela aún no es una Escuela Inclusiva, por lo menos para él. Una realidad compartida y mucho más dura, es que no se poseen en la mayoría de las instituciones las condiciones mínimas para la

atención del educando regular (el alumno promedio), mucho menos para el educando con alguna condición especial. Particularmente el Estado venezolano hace una inversión por mejorar las infraestructuras de muchas instituciones pero la demanda de necesidades a ser atendidas supera estas iniciativas.

Aunque la intención no es hacer mención de los factores que impiden un proyecto de transformación social y educativa con miras a la inclusión en el contexto escolar, el intento de hacerlo permite contextualizar la difícil tarea que para el psicólogo escolar, como muchos otros profesionales poco familiarizados con esta visión, debe afrontar.

Sin embargo, más allá de las barreras físicas como la ilustrada, es más trascendental la lucha por las barreras actitudinales, que incluso los mismos profesionales sensibilizados ante la discapacidad pueden mantener.

La verdadera transformación en pro de una Escuela más Inclusiva, que dé cabida a todos, solo es posible en el marco de un verdadero cambio de actitudes. Según Bertella (s.f.) “este cambio de actitudes está ligado en gran parte a la modificación de las representaciones sociales de la discapacidad” (p. 1). La escuela está compuesta por organizaciones de imágenes y de lenguaje, según esta autora:

Se convierte entonces en el lente a través del cual traducimos y pensamos la discapacidad y solo corrigiendo y regulando la graduación del lente podremos tener una mirada real y adecuada sobre el tema... De esto se desprende lo importante que es asumirnos como agentes activos de cambio en la modificación de las representaciones sociales de la discapacidad a partir de una mirada inclusiva desde lo escolar...Es mucho lo que se puede hacer desde la escuela y desde la práctica psicológica y psicopedagógica para que la discapacidad pueda realmente ser pensada como *una forma posible de ser en el mundo*. Este es el verdadero cambio que posibilitará junto con la legislación corres-

pondiente, la real modificación de las representaciones sociales de la discapacidad (p. 1).

La tarea de los psicólogos en las escuelas y en particular en el ámbito de la educación especial encierra desde el lente de la inclusión una serie de desafíos, que Erausquin en 2006 (citado en Casal y Lofeudo, s.f.) los llama riesgos. Desde la visión de este autor se destaca el riesgo por el reduccionismo y aplicacionismo, los efectos de los usos de ciertas herramientas conceptuales y materiales para la evaluación, orientación y derivación de alumnos y el riesgo por el uso de unidades de análisis que son “poco complejas que no ponderan el contexto como inherente al desarrollo y por lo tanto con efectos de gobierno de desarrollo, valorándolo en cambio, como factor meramente incidente” (p. 2).

En este sentido, el reduccionismo de ciertos planteamientos teóricos conlleva a evitar la incorporación de puntos de vista epistemológicos más amplios que permitan captar la realidad fenoménica que abarca la diversidad y la inclusión, temas íntimamente relacionados. Por otra parte y sin menospreciar el valor de los instrumentos de evaluación que poseen mérito como herramientas de apoyo y que distinguen sobremedida la labor del profesional de la psicología, en el marco de un paradigma más complejo como el que abarca el temario de la inclusión, estos instrumentos no son más que metodologías y técnicas propias de un modelo clínico que categoriza y se contraponen a un modelo social.

En particular los psicólogos que se insertan en el campo de la educación especial, en el marco de una visión inclusiva se encuentran con estos y otros riesgos, las autoras le llaman desafíos. Por otra parte, la demanda de atención y esfuerzo supera la cantidad del recurso humano calificado; la prevalencia, complejidad de casos, procesos y situaciones a abordar supera el número de profesionales en nómina, lo que complica la realidad, sin considerar el poco refuerzo remunerativo que suele devengar el ejercicio de la psicología en el área escolar.





LA HERENCIA
Acrílico sobre acuarela
1X90

En el escenario del gremio

“Hay que unirse,
no para estar juntos,
sino para hacer algo juntos”
(J. Donoso Cortes).

En Venezuela el gremio que ampara el ejercicio legal de la psicología está conformado por la Federación de Psicólogos de Venezuela (Junta Directivas, Tribunal Disciplinario y Fiscalía), los Colegios de Psicólogos de cada una de las Entidades Federales del país y el Instituto de Previsión Social del Psicólogo. En el portal de la página Web de la Federación de Psicólogos de Venezuela se establece que:

Es una organización gremial que representa y certifica al profesional de la psicología en

el país. Se rige por la Ley de Ejercicio de la Psicología y su Reglamento, los reglamentos internos y por el Código de Ética. Apoya y fortalece a Colegios y Delegaciones de Psicólogos a nivel nacional. Promueve el desarrollo de la disciplina y profesión de la Psicología. Realiza acciones en beneficio de los intereses y necesidades de los agremiados, en pro del bienestar individual y colectivo de nuestra sociedad.

Particularmente en Venezuela, desde el punto de vista de la organización y funcionamiento del gremio de Psicólogos, la gestión ha amparado por décadas las diversas iniciativas nacionales como regionales de los profesionales que la componen.

La consolidación de cada Colegio adscrito a la Federación responde a su propia dinámica y a la sumatoria de los esfuerzos individuales de las

personas que lo direccionan. De igual manera, se han creado organizaciones, asociaciones civiles y grupos que comparten los ideales más nobles del ejercicio profesional de la psicología, proliferando hoy en día más espacios de apoyo. Sin embargo, persiste un gran distanciamiento y disparidad, poca unión y cohesión para debatir y aportar sobre los diversos temas asociados al área de la psicología.

En lo que respecta al psicólogo escolar en Venezuela, este enfrenta los cambios inherentes a su compleja especialidad, en un contexto que también es dinámico y se debe a los profundos cambios sociopolíticos y educativos que atraviesa el país. Como todos los profesionales el adecuado desempeño supone ajustes, en miras de brindar un servicio de calidad, dirigido a los niños, jóvenes, padres y representantes que demanda atención de primera.

Sin embargo, desde el proceso reflexivo en materia de la Escuela Inclusiva, escenario de acción que es el común denominador de muchos psicólogos escolares en el país, es posible apreciar la poca cohesión entre los colegas en esta materia, lo cual genera una cierta asincronía. A pesar de los esfuerzos antes expuestos, aún no se aprecia una verdadera red de apoyo profesional calificada que pueda hacer aportes significativos en este proceso de transformación que va a definir realmente la constitución eficaz de la Escuela Inclusiva.

Los psicólogos escolares en la praxis deben replantearse su visión, postura y responsabilidad, ante las demandas sociales. Resulta todo un desafío, la actitud de muchos colegas, quienes se alejan o ni siquiera se plantean estos tópicos por considerarlo ámbito exclusivo de la educación, responsabilidad del estado, o de otros, manteniéndose en la periferia y en la confianza de repetir el mismo patrón.

Es necesario hablar del tema e incluirlo en el ideario social como un tópico más que merece especial atención. El psicólogo escolar está llamado a atender esta realidad social, que no le es ajena, le corresponde muy de cerca, y ante la cual puede optar por ser un agente de cambio. Con el apoyo, asistencia y la creación de espacios de discusión, el gremio de psicólogos puede hacer contribuciones importantes a la educación en su proceso de

transformación con miras a una Escuela Inclusiva. Se trata de generar la reflexión sobre los diferentes desafíos que emergen desde la sociedad y aquellos que surgen desde la propia praxis.

En el escenario de la sociedad

“El mundo está diseñado por personas sin discapacidad,
para personas sin discapacidad,
por eso podemos afirmar que la discapacidad
se construye socialmente”
(Javier Martín Betanzos).

Por último, uno de los grandes desafíos que debe enfrentar el psicólogo educativo en la práctica de su ejercicio profesional está vinculado con la desinformación y desensibilización que aún se encuentra arraigada en una gran parte de la sociedad civil y de las instituciones escolares –más allá de cualquier nivel económico, cultural, social y educativo– situación que en muchas ocasiones también se encuentra inmerso hasta el profesional de la psicología.

En el escenario de la sociedad los actores principales corresponden al grupo de padres y representantes, el equipo docente, otros profesionales, y la comunidad, quienes en su mayoría no poseen la conciencia ni la actitud necesaria para asumir las demandas que están implicadas en el movimiento de Inclusión Escolar. Esta situación, no es más que el resultado de las limitaciones que están presentes en los escenarios anteriormente desarrollados.

El psicólogo ante la sociedad posee un gran desafío; debe asumir una postura crítica y de reflexión ante las demandas sociales; no debe aislarse, repitiendo la misma receta aprendida durante su proceso formativo. El psicólogo escolar forma parte de un sistema complejo como lo es el educativo, y ante la sociedad le corresponde un rol que va más allá de lo asistencial y lo clínico, ya que se involucra en procesos psicoeducativos. Siendo el profesional más cercano al estudio de la conducta humana, de él depende acompañar verdaderos cambios de transformación social, desde una postura constructiva. En otras palabras, es corresponsable de fomentar la sensibilización



y cambios de actitud de la sociedad ante la discapacidad y el proceso de inclusión que de ella se deriva.

El psicólogo escolar, es un profesional que al igual que otros miembros de la comunidad se ha formado a nivel teórico y práctico para atender necesidades eminentemente humanas, pero ya desde ese mismo proceso de formación se condiciona la actitud y la postura durante su ejercicio profesional. En respuesta a esto, ha de trascender desde su campo de acción, constituyéndose en un agente de cambio que facilite el éxito de la inclusión escolar dentro del equipo de trabajo y de la sociedad en general, a pesar de los desafíos que puedan surgir. Según Verdugo (2003):

Sin una dirección clara hacia el cambio, los profesionales son “neutralizados” por la inercia del sistema tradicional de funcionamiento. Sin estrategias claras para la transformación, sin una formación específica de los profesionales, e incluso sin alianzas profesionales compartidas, las posibilidades de fracaso son muy amplias (p. 4).

Aunque el panorama antes descrito en los distintos escenarios que afronta el psicólogo escolar impresiona desalentador, sin duda alguna se hace necesario partir de la premisa de que *ante grandes retos y desafíos, grandes oportunidades pueden surgir*. Es posible vislumbrar al final del camino la posibilidad de consolidar verdaderas transformaciones en el tema de la inclusión social, que se gestan desde las experiencias formativas, se refuerzan en el campo laboral, se consolida con la unión del gremio, y se concretan en la actitud de la sociedad.

De los desafíos a las oportunidades

“Deja de pensar en términos de limitaciones y empieza a pensar en términos de posibilidades”
(Ferry Josephson).

Todos los países tienen problemas y diferentes ritmos de cómo resolverlos. Los referentes inter-

nacionales apuntan a un desarrollo de país, valorizando el tema educativo y dentro del mismo la inclusión escolar. Desde el entramado de escenarios en los se ha planteado el desafío del psicólogo escolar ante el surgimiento de la Escuela Inclusiva, y partiendo de la actitud crítica que ha dominado el análisis que precede, es importante destacar que en Venezuela en cuanto a gestión educativa falta camino por recorrer, pero es preciso rescatar la idea inicial, plantearse algunas alternativas u oportunidades que pudieran ser los cimientos o directrices desde el accionar del profesional de la psicología. Ideas que también pudieran ser valoradas por los colegas de otros países.

En principio tal como lo dice el dicho popular, “en la unión está la fuerza”, a pesar de la diversidad multi-paradigmática inmersa en la psicología como ciencia, es preciso construir un verdadero puente entre la experiencia formativa y las necesidades sociales. En este sentido, es necesario considerar en el ámbito universitario, la incorporación en el pensum de más literatura y experiencias prácticas que formen una conciencia que apunte a la inclusión, competencia que no le corresponde solo aquel que se forma como psicólogo escolar. En definitiva, es desde la formación teórica-práctica del estudiante de psicología a nivel de pregrado, donde se deben crear espacios y oportunidades académicas para permitir al psicólogo sensibilizarse ante el tema de la discapacidad e inclusión educativa, con la finalidad de propiciar la adquisición de conocimientos relacionados con los modelos de actuación profesional en materia de educación especial.

Desde la perspectiva de los centros universitarios formadores de psicólogos, debe primar la necesidad de actualizar y adecuar los perfiles de egreso y los pensum de estudios en función de las demandas sociales que actualmente rigen el Sistema Educativo Venezolano, para poder hacer posible intervenciones eficaces en el ámbito de la educación especial. Es decir, el tema de la discapacidad y la inclusión escolar, deberían ser parte del aprendizaje mínimo que debe poseer un psicólogo educativo al momento de titularse. En palabras

de Verdugo (2003): “Los educadores, junto a otros profesionales, que trabajan con los alumnos con necesidades educativas especiales deben asumir un rol de innovación y transformación de las prácticas tradicionales de los programas y servicios.” (p. 9).

Es por ello que Casal y Lofuedo, consideran que una respuesta viable a dicha situación es asumir “el desafío de generar espacios en la Universidad para la formación de psicólogos comprometidos con su época y con problemáticas contemporáneas participando en el campo y en la construcción de herramientas conceptuales” (p. 16).

La psicología escolar se suma al igual que otras disciplinas a mejorar el proceso educativo, para lograr los cambios sociales requeridos y el pleno desarrollo humano. Se trata tal como señalan las autoras venezolanas León, Campagnaro y Matos (2009) de promover un trabajo colaborativo, un esfuerzo conjunto que aglutine el aporte interdisciplinario e intradisciplinario con los recursos de cada realidad local, orientado las demandas que enfrenta la humanidad en cada momento histórico. Se trata de ajustar los avances de cada disciplina y especialidad a las tendencias mundiales, y el tema de la inclusión escolar es objeto de discusión en los documentos internacionales hoy en día, lo cual coloca a la Psicología Escolar en un lugar privilegiado, según refieren las autoras “el eje de los cambios sociales se centra en mejorar el proceso educativo y ampliar la misión de la escuela” (p. 385).

Por otra parte, las tendencias pedagógicas latinoamericanas en las últimas décadas apuntan al cambio y mejoramiento de la educación tal como se aprecia en los documentos internacionales enfocados en la escuela para todos. Aun con los avances científicos y tecnológicos, el psicólogo escolar es considerado pieza clave, es parte de un equipo de trabajo y su participación es valorada. El movimiento de la Escuela Inclusiva puede concebirse como una oportunidad más para participar de la estructura de los diversos sistemas educativos, se trata de una efectiva alianza entre la psicología y la educación.

En el ámbito gremial, se aprecia el terreno propicio para fomentar la conciencia de inclusión social entre los profesionales de la psicología. Lejos de mantener posiciones individualistas, los psicólogos deben asumir el compromiso de sumar esfuerzos en pro de lo planteado en materia de inclusión escolar. En el colectivo de psicólogos es posible desarrollar encuentros que permitan discernir y proponer acciones que apoyen el modelo social en el ámbito de educación, así como la creación de verdaderas redes de apoyo.

En este sentido, el esfuerzo mancomunado entre las universidades, el gremio y los profesionales en ejercicio, posee un impacto sobre la comunidad y la sociedad en general. Cada ciudadano se ha formado una imagen y una actitud entorno a la discapacidad, lo cual es producto de un proceso de construcción social compartido por el colectivo. La oportunidad que se vislumbra apunta a una deconstrucción de dicha representación social, y la puesta en marcha de una reconstrucción en torno la perspectiva social de la discapacidad. Cada uno de los profesionales en materia educativa, incluyendo a los psicólogos escolares, deben fungir como agentes partícipes y activos, con una verdadera visión de transformación que facilite las condiciones para consolidar una Escuela Inclusiva.

A manera de conclusión

En definitiva es preciso trascender, la psicología escolar debe redimensionar su rumbo, ir más allá del enfoque tradicional que la ha caracterizado. Las nuevas generaciones de psicólogos deben asumir el reto social; definir lo esencial a la luz de las demandas de la humanidad, ajustando su quehacer con la práctica de otros profesionales de diversas disciplinas afines.

Particularmente el movimiento de inclusión social, ha constituido un fenómeno que ha propiciado una discusión interesante. Se trata de un movimiento complejo, cargado de matices, y requiere de condiciones sociales que faciliten la puesta en marcha de este ideal.





MITAD DEL MUNDO
Óleo sobre tela
120X84

Con este artículo, se ha pretendido hacer una reflexión crítica de los desafíos y oportunidades que afronta el psicólogo escolar durante su formación y ejercicio profesional. Cada escenario de acción se desarrolló como un desafío, pero a la vez pudiera ser definido como una oportunidad ante la cual el psicólogo, de manera resiliente, puede optar por trascender y promover acciones orientadas a facilitar la formación de una Escuela Inclusiva.

La inclusión escolar necesita encontrarse con puertas abiertas para poder materializarse dentro del terreno educativo, así como para trascender en la sociedad en general. Es en este ideal, donde el psicólogo escolar (como parte fundamental del sistema multidisciplinario de la educación especial), debe asumir una postura de

compromiso, disposición y de pro-actividad, que le permita actuar como una llave que favorezca la apertura de la conciencia social necesaria para la consolidación de una verdadera inclusión escolar.

No se trata de un esfuerzo individual. Si cada profesional que está inmerso en el ámbito educativo, desde su marco de acción, adopta una visión de inclusión y acciones orientadas en este sentido las posibilidades son mayores. La Escuela Inclusiva dejaría de ser en una quimera y se convertiría en una realidad replicable en diversas latitudes, tal como lo establecen los documentos internacionales.

“Ir juntos es comenzar.
Mantenerse juntos es progresar.
Trabajar juntos es triunfar”
(Henry Ford).

Referencias bibliográficas

- Aramayo, M. (2010). *Hablemos de la discapacidad en la diversidad. Investigaciones venezolanas sobre las personas con discapacidad. I jornadas de investigación en Discapacidad UMA 2010*. (1 Ed). Caracas: Universidad Monteávila.
- _____ (2014). *Trastornos del Espectro Autista – TEA-: Algunas investigaciones venezolanas del siglo XXI. Una aproximación al modelo social venezolano de la discapacidad*. (1 Ed). Caracas: Universidad Monteávila.
- Bertella, M. (s.f). *Aportes para la inclusión escolar desde el campo de la Psicología*. Consultado el 20 de agosto de 2014. Recuperado de [http://www. www.uca.edu.ar/.../Aportes_para_la_Educaci-n_inclusiva_desde_la_Psic](http://www.www.uca.edu.ar/.../Aportes_para_la_Educaci-n_inclusiva_desde_la_Psic)
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, (3), 1-15. Consultado el 16 de diciembre de 2013. Recuperado de <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=2053611>
- Casal, V., y Lofeudo, S. (s.f). *Un psicólogo entre dos escuelas: construyendo un lugar para los psicólogos educacionales frente a la inclusión educativa*. Consultado el 20 de agosto de 2014. Recuperado de www.academia.edu/.../Psicologia_educativa_una_perspectiva_de_interve
- Federación Venezolana de Psicólogos (2014). Consultado el 10 de septiembre de 2014. Recuperado de <http://www.fpv.org.ve/>
- González, M., González, I., y Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 13(1), 108-120. Consultado el 16 de agosto de 2014. Recuperado de www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242014000100011&script...
- León, Ch., Campagnaro, S., y Matos, M. (2009). Psicología escolar. En: *Una introducción a la psicología* (pp. 427-435). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Ed. Peña, Cañoto y Santalla. (2da. Ed).
- Peña, G., Cañoto, Y., y Santalla, Z. (2009). *Una introducción a la Psicología* (pp.119-127). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. (2da. Ed).
- Sánchez, A., y Torres, J. (1997). *Educación Especial I*, 295-308. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sánchez, P., y Ortiz, M. (1997). El derecho a una educación inclusiva. En: A. Sánchez y J. Torres (Coord.), *Educación Especial I*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sinini (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14. Consultado el 20 de agosto de 2014. Recuperado en http://www.ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/.../bae_n01a02.pdf
- Transformación de la Modalidad de Educación Especial en el Marco de la Educación Bolivariana (2013). Consultado el 27 de septiembre de 2013. Recuperado en http://www.me.gob.ve/educacion_especial/documents/transformacion.pdf
- UNESCO (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Consultado el 28 de noviembre de 2013. Recuperado en www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- _____ (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO. Consultado el 30 de julio de 2012. Recuperado en unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf
- Verdugo, M. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. Consultado el 25 de agosto de 2014. Recuperado en <https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>



Prácticas inclusivas para la población estudiantil en condición de discapacidad visual en el entorno universitario

Inclusive practices for the student with a visual impairment condition in the university environment

Martha Gross

Universidad de Costa Rica
martha.gross@ucr.ac.cr

Recibido: 02 de julio de 2014/Aceptado: 29 de enero de 2015

Resumen

Este artículo plantea el desafío que enfrenta la educación superior para ofrecer a las y los estudiantes con discapacidad visual, oportunidades educativas en condición de equidad, que les permitan ser parte activa, dinámica y responsable en su proyecto educativo universitario. Se muestran de manera particular las necesidades que presenta dicha población, en el entorno universitario y se enfocan en tres niveles: información-comunicación, movilidad y proceso educativo. Esto como producto de las opiniones y experiencia particular del estudiante con discapacidad visual, encontradas en los resultados de la investigación: Accesibilidad en la permanencia de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad: Sede Rodrigo Facio (Gross y Stiller, 2012-2014). Seguidamente, se describen una serie de prácticas inclusivas que se han aplicado desde hace más de una década en la Universidad de Costa Rica, con el propósito de brindar algunas pautas y estrategias que apoyen el proceso educativo del estudiantado con discapacidad visual, desde una perspectiva específica e inclusiva.

Palabras claves: Accesibilidad, educación superior, inclusión educativa, adecuaciones, estudiantes con discapacidad visual.

Abstract

This article discusses the challenges facing higher education in providing the visual disabilities students best educational opportunities in equity condition, allowing them to be active, dynamic and responsible in their university education project. It is proposed in a particular way the student's needs in the university environment, focused on three levels: information-communication, mobility and educational process. This is presented from the visually impaired student's point of view and experience, found in the research: Accessibility in the Permanence of Students with Special Educational Needs Associated or not to a Disability: Rodrigo Facio Headquarters (Gross and Stiller, 2012-2014).

Also, it is presented a series of inclusive practices that have been applied for more than a decade at the University of Costa Rica, in order to provide some guidelines and strategies that support the educational process of the student with a visual impairment condition, in the university environment, from a unique, specific and inclusive perspective.

Keywords: Accessibility, higher education, inclusive education, adjustments, student with a visual impairment.

Introducción

La permanencia de estudiantes con discapacidad visual en las aulas universitarias, implica retos que a nivel de legislación y de prácticas inclusivas se han ido construyendo para fortalecer la formación de esta población en el sistema de educación superior. En este sentido, desde hace algunas décadas se evidencian aportes concretos a nivel internacional y nacional, entre ellos están: la Declaración de Salamanca (1994) cuyo objetivo primordial consiste en la promoción de una educación para todos y todas, con un enfoque integrador dirigido principalmente al sector escolar y un fuerte acompañamiento en aspectos de capacitación hacia las necesidades educativas especiales. Otra contribución relevante a nivel legal, es la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999), la cual hace énfasis en la incorporación de las personas con discapacidad en la sociedad, fortaleciendo las acciones que eliminen la discriminación por discapacidad. Y de forma más reciente, está la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la cual constituye un recurso jurídico con cobertura internacional que promueve la protección de los derechos de las personas con discapacidad.

De igual forma, en Costa Rica se han hecho esfuerzos para fortalecer la legislación sobre los derechos de las personas con discapacidad, de forma paralela a los lineamientos internacionales; así se encuentra la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades (1994), la cual establece y promueve la integración de dicha población en igualdad de condiciones tanto a nivel de calidad, oportunidad, derechos y deberes. También en el marco de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad se promulga la Ley 8681 (2008) y su protocolo Facultativo, el cual demanda al país el cumplimiento de las adecuaciones necesarias en los ámbitos legislativos, económicos, sociales, políticos y administrativos, con el propósito de garantizar los derechos de esta población.

Así, desde esta perspectiva el sistema de educación superior plantea el desafío de ofrecer a la comunidad estudiantil con discapacidad visual, oportunidades educativas en condición de equidad, que les permita ser parte activa, dinámica y responsable en su proyecto educativo universitario. Con este panorama y con el interés de investigar sobre la accesibilidad en la Sede Rodrigo Facio, se realizó la investigación: Accesibilidad en la permanencia de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad: Sede Rodrigo Facio, cuyo objetivo general consistió en la elaboración de una guía de información y servicios en el tema de accesibilidad, como un recurso que le permita a la comunidad universitaria dar respuesta a esta población. Asimismo, el proceso investigativo se abordó desde una perspectiva específica del estudiantado, lo cual proporcionó información que, como bien lo señalan Gross y Stiller (2015) la percepción se concibe como un proceso cognoscitivo para obtener información a través de los sentidos; construyendo una imagen de la realidad; este procesamiento involucra además los conocimientos y experiencias previas.

De esta manera, se busca llevar a cabo gestiones que respondan a las necesidades que esta población estudiantil manifiesta y maximicen no sólo su desempeño, sino también procedimientos que apoyen al profesorado dentro del quehacer académico, como lo indica Gallegos : “Las acciones desarrolladas apuntan a mejorar la práctica docente a través del respeto a las diferencias individuales y la diversidad, por medio de la eliminación paulatina de barreras de acceso que limitan la plena participación en el aprendizaje (2011:120).

Por otra parte, los procesos de admisión, permanencia y graduación de estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad visual, conllevan el uso de recursos y apoyos que hacen posible la inclusión en el entorno universitario de manera equitativa. Por lo tanto, esto incide en la toma y ejecución de decisiones desde diferentes perspectivas: organización, planificación, presupuesto, reglamentación y adecuación, entre muchos aspectos vinculados al acceso al currículo universitario.



Discapacidad visual y accesibilidad en el aula universitaria

De manera particular, el estudiante con discapacidad visual enfrenta su proyecto educativo con la presencia de barreras relevantes en cuanto al acceso a la información, al espacio físico y a la comunicación, las cuales se compensan a través de una gran variedad de prácticas y acciones, que le permiten interactuar en el entorno educativo universitario en igualdad de condiciones, como bien lo anota Jiménez Rodrigo (2002) la accesibilidad en la enseñanza para las personas con discapacidad, abre las puertas a la educación para la diversidad. Esto a su vez, implica un esfuerzo de concienciación de las instancias universitarias vinculadas con los procesos de admisión y permanencia.

Para la población estudiantil con discapacidad visual, se dan ciertos criterios en cuanto a la disposición de prácticas y adecuaciones curriculares; determinadas de acuerdo a niveles de funcionamiento específico. Esto por cuanto la condición de discapacidad implica una pérdida significativa de la función visual, así como un nivel de respuesta visual que permite realizar actividades diversas; a través de apoyos técnicos y ajustes en el acceso a la información y al espacio físico, así en la Guía de Apoyo Técnico Pedagógico de Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Visual, del Ministerio de Educación de Chile se define como:

La dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica relacionada con una disminución o pérdida de las funciones visuales y las barreras presentes en el contexto en que se desenvuelve la persona (2007: 7).

De igual manera y en ese mismo contexto, la Convención de los Derechos de las Personas con

Discapacidad (2008), en el Artículo 1, conceptualiza de manera enfática la relación de la condición de la persona y el entorno:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (2008:4).

Para establecer las pautas de apoyo en el aula se parte de las necesidades de accesibilidad del estudiantado, las cuales contemplan aspectos relacionados con las demandas particulares, de esta forma la UNESCO (2004) plantea indicadores que contribuyen y fortalecen las respuestas con prácticas educativas inclusivas, entre ellos están: i) Organizar el apoyo para atender a la diversidad, donde se prioriza las acciones que subsanan las barreras de la discapacidad en el proceso de aprendizaje, en este caso se puede ejemplificar con el uso por parte del estudiante de una máquina Perkins en sustitución del lápiz y papel, como medio para escribir información en braille o la grabación de la clase, digitalización de los textos en tinta, entre otros. ii) Dirigir el proceso de aprendizaje, de tal manera que se fomente la independencia del estudiante, lo que le permite empoderarse como persona autosuficiente, por ejemplo la realización de trabajos con el apoyo de programas accesibles, como los lectores de pantalla.

Por consiguiente, la aplicación de estrategias de apoyo se van a relacionar fundamentalmente con la provisión de recursos materiales, adaptación del entorno (iluminación, contraste, entre otros) y adaptación del material escrito. De esta forma, se plantean diferentes tipos de respuesta a las necesidades educativas, manifestadas por la población estudiantil con discapacidad visual, con el fin de garantizar el acceso efectivo en igualdad de condiciones. Con esto se genera en la práctica universitaria, un apoyo sistemático en el proceso de permanencia del estudiantado que

ingresa a la universidad, que va desde el soporte en apoyos técnicos, tecnológicos hasta el acompañamiento por un equipo de profesionales de educación especial, orientación y psicología, a lo largo de su proceso académico universitario, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades en el proceso de inclusión a la educación superior.

Así, dentro del contexto universitario y concretamente de la Universidad de Costa Rica, Echeverría, Gross y Stupp (2008), indican que desde la Oficina de Orientación, de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y su unidad operativa, el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED) trabajan con el objetivo de: “Promover los apoyos necesarios para garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades a la población estudiantil con discapacidad, implementando proyectos, servicios de apoyo, información y capacitación dirigidos a la comunidad universitaria” (2008: 3).

Asimismo, es de destacarse que todo esfuerzo que apoye, promueva y coordine acciones dirigidas hacia la participación plena de la población estudiantil en condición de discapacidad garantiza la accesibilidad en el entorno universitario.

Requerimientos educativos del estudiante con discapacidad visual

En cuanto a los apoyos requeridos en el aula, el estudiantado con discapacidad visual manifiesta que necesitan: tiempo adicional en evaluaciones, evaluaciones digitales, en tractos, con letra ampliada, en formato Braille, grabadas, orales y en algunos casos específicos realizar exámenes en la casa, además textos a doble espacio, demostración directa de movimientos corporales o gestos por parte docente, uso de lupa, uso de marcador azul-negro, descanso en pruebas, aviso cambio mobiliario y descripción de experimentos. También, hacen énfasis en aspectos de iluminación, señalización, ubicación en el aula y apoyo

de personas para tener acceso a diferentes situaciones propias del proceso educativo.

Para una mayor comprensión y respuesta a las necesidades que plantea el estudiante con discapacidad visual en las aulas universitarias, éstas se pueden enfocar en los siguientes niveles:

1. Información y comunicación: implica como práctica inclusiva que el estudiante disponga de la materia del curso en el momento y en el formato que el o la estudiante lo requiera, a saber, textos, charlas, sesiones magistrales, lecturas, artículos y documentos de consulta. Como lo indica Holst (2006), esto implica acciones en cuanto al área interpersonal y de elaboración y utilización de recursos visuales, audibles y táctiles, lo cual incide en la proyección de una imagen asertiva de la persona en condición de discapacidad.

Estrategias de apoyo: el estudiantado con discapacidad visual puede requerir una serie de adecuaciones que dinamiza la respuesta eficaz ante la propuesta académica a través de una diversidad de recursos:

- Uso de ayudas ópticas (lupas, magnificador de pantallas, reductores de brillo, iluminación adecuada), para el acceso al material impreso.
 - Uso de tecnología (material en formato digital, lector de pantalla, programa de transcripción a braille, impresora braille).
 - Apoyo de personas para realizar grabaciones o tomar apuntes.
2. Movilidad: se refiere al desplazamiento de forma autónoma dentro del campus universitario, ubicación de aulas, edificios, oficinas, laboratorios, bibliotecas, servicios administrativos, sodas, paradas de buses, entre otras. En esta línea la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), en el artículo 20, indica que se debe adoptar medidas efectivas para asegurar que las personas con discapacidad gocen de movilidad personal con la mayor independencia posible. Estrategias de apoyo: el nivel de autonomía en la movilidad depende



tanto de la funcionalidad visual del estudiante como del conocimiento previo que se tenga del espacio donde se moviliza, así puede requerir de:

- Apoyo de una persona guía, para su adecuada orientación y ubicación en el entorno físico universitario.
 - Coordinar el apoyo del especialista en orientación y movilidad o guía vidente que le permita conocer sobre las características del medio y facilitar su desplazamiento seguro por el campus universitario.
 - Comunicar al estudiante los cambios en el espacio físico universitario, como son reparaciones o cambios de rutas.
3. Proceso educativo: se refiere a la accesibilidad en los procesos de formación y evaluación. Asimismo, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) en el artículo 24, señala que se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; además se debe facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos promuevan su desarrollo académico y social, con el propósito de lograr su plena inclusión, todo esto de acuerdo a los ajustes razonables, en función de las necesidades particulares.

Estrategias de apoyo: se refiere a la aplicación de ajustes en las diferentes situaciones educativas, derivadas de los requerimientos de accesibilidad de las y los estudiantes con discapacidad visual, través de las siguientes prácticas:

- Adaptaciones del material de los cursos según el formato solicitado por el estudiante (braille, tinta, digital, audio).
- Adecuaciones de acceso vinculadas al curriculum, que respondan a las necesidades generadas entre el requerimiento del estudiante y la propuesta del curso, abriendo espacio para que el o la estudiante sea partícipe en la toma

de decisiones, tanto en la cotidianidad de las clases como en las actividades de evaluación.

- Apoyo al proceso didáctico a través de recursos tiflotecnológicos, que permitan acceder y procesar la información en el momento en que se da (ejemplo: lector de pantalla, amplificador de imagen).
- Red de apoyo educativo, implica crear espacios en los cuales el profesorado, especialistas y estudiante compartan criterios, analicen situaciones propias del quehacer educativo y propongan nuevas y mejores prácticas de inclusión.

Prácticas inclusivas en el entorno universitario

a) Accesibilidad a documentos, informes y material escrito: diseño y preparación

Con respecto a las adecuaciones relacionadas a la accesibilidad a la información se encontró que las y los estudiantes con una condición visual solicitan en su mayoría: letra ampliada en evaluaciones, digitalización de material, software específico (Jaws, SPSS, Red AURI, Excel, Dicción on line), apoyo de facilitador, búsqueda de información en la WEB, búsqueda de información en las bibliotecas, contraste en presentaciones y apoyo de lector. A continuación se presenta una breve descripción de pautas que facilitan el proceso de ajuste:

Formato de letra, tamaño y tipo

Las y los estudiantes con discapacidad visual participantes del estudio, sugieren que es necesario que las y los docentes brinden material impreso con una mejor calidad en las impresiones, tanto en cuanto a la nitidez como en el respeto a las características del usuario en cuanto a tamaño y tipo de letra, principalmente en los exámenes.

De esta manera, la letra ampliada en los textos se considera como una adecuación clave en el acceso al material escrito, para que el estudiante con baja visión pueda leer la información que se le presenta en formato de tinta.

Para la selección y aplicación de la ampliación de la letra, se deben considerar varios aspectos:

- Tamaño de la letra, esto se hace de acuerdo con la valoración que hace el estudiante con base a los textos en tinta que se le presentan, la o el estudiante con baja visión hace un análisis de dicho material, tomando en cuenta su funcionalidad visual.
- Nitidez y contraste del trazo entre el papel y la escritura, con lo que se puede ofrecer un rango de tinta normal a negrita.
- Colores que puede reconocer, depende principalmente de la capacidad reflectante del material gráfico y la iluminación. Una de las combinaciones más adecuadas para textos es el blanco y el negro. En cuanto al contraste, se refiere básicamente a la diferencia de luminosidad entre dos estímulos, uno es el fondo o sea el color del papel y el otro es la forma, como es el tamaño y tipo de letra.

Formato Braille

El Braille es un sistema de lectoescritura en relieve diseñado para ser explorado táctilmente, no es un idioma, ni una lengua, ni un lenguaje, es un alfabeto en relieve y su unidad principal lo constituye el signo generador; el cual es el signo del cual parten todas las letras, tiene seis puntos, ordenados y numerados. A partir del sistema de lecto-escritura Braille se han desarrollado algunos códigos, como son: el código matemático y científico, musicografía en Braille y la estenografía (braille abreviado). Uno de los grandes aportes del sistema Braille es dar la posibilidad a las personas ciegas el acceso a la información escrita, con lo cual se logra la formación educativa integral de esta población.

Para ello, es de gran relevancia considerarlo como una opción de acceso a la información, que le permitirá al estudiante ser independiente en



SED TARAHUMARA
Acuarela sobre papel
1X90

cuanto a sus responsabilidades académicas. Por consiguiente, la transcripción de documentos en tinta al sistema braille da acceso al material y documentos de información, cuando así lo requiera. La experiencia en las aulas universitarias ha demostrado, que esta es una opción principalmente utilizada en situaciones de evaluación; no así en material de textos o antologías de cursos, ya que al ser en relieve implica una cantidad considerable de impresión, por lo que las y los usuarios en condición de ceguera optan por material digital o en audio, en sustitución de los textos impresos en tinta.



Formato de audio

Una opción para las personas con discapacidad visual es grabar la sesión de clase, con el fin de retomar la materia dada por el o la docente y las explicaciones, participaciones o comentarios que se dan durante la misma.

Este tipo de práctica se utiliza como un apoyo más, no sustituye en forma completa los apuntes que se podrían generar en la clase, pero le permiten repasar la información recibida en el transcurso del curso. El objetivo consiste en que cuando asiste a exposiciones presenciales con muchos contenidos que procesar, se le facilita poder escuchar el audio y repetirlo las veces que lo considere necesario; para su adecuada asimilación.

La grabación se puede utilizar para diferentes propósitos, con el fin de que el o la estudiante repase lo dado en clases y facilitarle el acceso de textos muy extensos.

Sin embargo, la grabación presenta la limitación en cuanto a la calidad del audio, ya que se corre el riesgo de que se registre los sonidos del entorno, lo cual ocasiona una interferencia y distorsiona la información que se escucha. Por lo que se recomienda que para evitar o disminuir los efectos de los sonidos del ambiente, el o la profesora permanezca cerca de la grabadora; con el fin de que la información se grave con claridad y nitidez en el sonido.

b) Accesibilidad en el aula, instrumentos y equipos

Entre los hallazgos de la investigación la mayoría de las y los participantes expresan que en cuanto al espacio físico y recursos vinculados con las actividades académicas, se hacen esfuerzos por adecuarlos de manera accesible y perciben acciones por mejorar la calidad de los mismos; sin embargo anotan que todavía hay carencias, principalmente de las condiciones en los recorridos y alrededores del campus. Seguidamente se plantean algunos de los indi-

cadore que permiten condiciones óptimas de accesibilidad en el entorno y de los elementos propios del mismo.

Iluminación

Este aspecto constituye un elemento decisivo para la movilidad independiente y en la manipulación de la información visual, de tal forma que una actividad puede pasar de un nivel de ejecución complejo a uno más simple, con sólo el ajuste en el entorno.

Para la selección del tipo de iluminación en entornos específicos, se debe de considerar el funcionamiento visual del estudiante, lo que determina la graduación de la misma para lograr eficiencia en el comportamiento visual. Un manejo adecuado de este aspecto potencializa el contraste y evita el cansancio visual. Por esto calidad y cantidad de luz se considera uno de los apoyos no ópticos más importantes para las personas con baja visión. A nivel de iluminación se clasifica en dos tipos: i) luz artificial: lámparas e iluminación de techo; ii) luz natural: ubicación de la fuente, entradas de luz por ventanas y puertas.

Además, en interiores se consideran otros aspectos como: condición de la ventana (cortinas, persianas, resplandor por reflejo) e iluminación temporal (condición de luz por la mañana y por la tarde).

Proyecciones audiovisuales: videos, películas, documentales, presentaciones en Powerpoint

La utilización de recursos audiovisuales representa un reto para la persona con discapacidad visual ya que implica un procesamiento de información centrada en el mensaje visual, para esto es recomendable hacer uso de la descripción verbal con especial cuidado en los momentos en que la película o video presenta silencios y es la imagen la que transmite el mensaje.

Otra opción de apoyo, consiste en proporcionar con anterioridad el video o la película. También es recomendable proporcionar previamente el guion, de esta manera el o la estudiante cuenta con el detalle de lo que se muestra en clase.

Asimismo, se recomienda que estos recursos sean en el propio idioma.

En cuanto a las presentaciones digitales en formato PowerPoint se les debe facilitar con anterioridad, de igual forma se puede pasar su contenido a formato Word. Si se hace uso de fotografías estas deben ser simples, sin mucho detalle. El uso del contraste, permite un proceso de percepción más eficiente, por ejemplo: letras negras, rojas o azules sobre fondo blanco, letras blancas sobre fondo azul o rojo, letras negras sobre fondo amarillo y letras amarillas sobre fondo verde o negro. Es importante recordar la descripción verbal de las mismas.

Tecnología de la comunicación vía web: correos, cursos virtuales, búsqueda en la web

Los recursos informáticos son una opción que facilita procesos de intercambio de información siempre y cuando estos cuenten con las regulaciones y normas de accesibilidad. Aun cuando existen programas específicos que permiten la adaptación de material digital, como documentos en formato imagen a Word, se recomienda que los documentos que se envían vía correo electrónico cuenten con las condiciones de accesibilidad correspondiente, ya que aquellos en formato PDF no son leídos por los lectores de pantalla y requieren ser convertidos a formato accesible.

Calculadora

Las y los estudiantes con discapacidad visual puede ser que requieran el apoyo de una calculadora parlante, ya que es una herramienta técnica que le permite realizar procedimientos matemáticos de manera independiente.

Ayudas ópticas

La lupa es utilizada por estudiantes con baja visión para ampliar en forma inmediata material impreso que por el tamaño de la letra no lo pueden acceder. Esta ayuda óptica es de uso personal y es prescrita por un especialista en optometría u oftalmología, por lo que su uso depende de las necesidades individuales del usuario.

Entre otros apoyos ópticos se encuentran las lupas electrónicas y magnificadores de pantalla. Estos recursos le permiten al estudiante tener acceso a material impreso muy pequeño como son mapas, diccionario, libros de textos o material fotocopiado, de forma inmediata.

c) Accesibilidad al proceso de formación

Evaluaciones

Para los procesos evaluativos se recurre a una variedad de modalidades partiendo de los requerimientos de la o el estudiante. Al respecto, la mayoría del estudiantado participante en la investigación, señala de manera recurrente que se les brinde adecuaciones de: tiempo adicional, pruebas en formato digital, Braille, en audio, impresa con letra ampliada, en modalidad oral y texto a doble espacio, entre otras. Algunas de las especificaciones para llevarlas a cabo son:

- Audio, con la cual la o el estudiante puede repasar las preguntas las veces que considere necesario. La respuesta puede ser grabada, o a su vez escrita en formato Braille o una persona de apoyo escribe la respuesta.
- Uso de la máquina Perkins para las evaluaciones en formato Braille.
- Pruebas en digital, aquí se le asigna al estudiante de una computadora para que la realice según los ajustes particulares: con el uso del lector de pantalla o letra ampliada.
- Pruebas orales, en esta modalidad la o el profesor va planteando las preguntas y se graba la respuesta o a su vez se va transcribiendo la respuesta, todo esto con el fin de que se obtenga un documento probatorio de la evaluación.

Tiempo adicional

Se debe tomar en cuenta que tanto estudiantes con baja visión, como con ceguera, requieren tiempo adicional para la resolución de tareas que impliquen lectura y escritura, ya que la condición





SONRISA MIXTECA
Acuarela sobre papel
1X80

visual implica un proceso particular de funcionalidad y eficiencia.

La lectura de un texto a través del tacto, del apoyo audible (persona lectora, lector de pantalla o grabación) o de macrotipos (letra ampliada) constituye un proceso perceptual de tipo analítico, ya que va de lo particular (un segmento de la palabra) a lo general (texto completo), por lo que conlleva un ritmo de ejecución más lento; así esta situación puede ser compensada dando más tiempo para la realización de la actividad.

Por otra parte, las y los estudiantes con baja visión presentan características de ejecución funcional que puede contemplar campos visuales

reducidos a nivel periférico o central, por lo que el proceso de velocidad lectora se ve afectado, tomándole más tiempo para leer el material; lo cual a su vez ocasiona fatiga visual por el esfuerzo a nivel de movimiento ocular que la o el estudiante tiene que hacer, para llevar a cabo la lectura de una manera precisa.

Se recomienda ampliar el tiempo de forma proporcional a la cantidad de horas del examen, aproximadamente entre un 25% o 50 % en función de la prueba y el tipo de ayuda técnica.

Lector o lectora

Este tipo de apoyo consiste en el acompañamiento de un estudiante que le graba el material del curso o le lee, en forma directa la información vinculada con la materia si así lo requiriera.

Escribiente/Toma apuntes

Se refiere al apoyo que brinda una persona que toma los apuntes de la clase y luego esta información es transformada a formato digital o grabación y así el estudiante tiene a su alcance un recurso adicional, de la materia suministrada en la clase.

Otra función que puede ejercer, es realizar descripciones verbales de experiencias de aprendizaje y guía en entornos nuevos, entre otros, según la naturaleza y objetivos de los cursos.

Conclusiones

El acceso a un proyecto de formación en el sistema de educación superior, representa un reto para toda la comunidad universitaria, implica concienciar y enseñar que la diversidad de condiciones en el proceso de educativo ofrece la oportunidad para mejorar y lograr un sistema más justo para toda la población estudiantil.

El fortalecimiento de las estrategias inclusivas en las aulas universitarias, empodera no sólo al estudiante con discapacidad visual, el cual puede dar respuesta asertiva a los requerimientos del currículo respectivo, sino también al profesorado, ya que les permite articular espacios de

formación integral y accesible a la diversidad estudiantil.

De esta manera, las prácticas inclusivas en el entorno universitario conllevan la legitimación del derecho a la educación de la comunidad estudiantil en condición de discapacidad visual, a través de una diversidad de acciones que permiten identificar las barreras del proceso de aprendizaje y la participación plena de dicha población.

Por consiguiente, la aplicación de las diferentes pautas de apoyo que dan respuesta a las necesidades educativas de la población con discapacidad visual, en el contexto universitario, requiere que el profesorado no sólo se apropie de los dominios conceptuales que las sustentan, sino también del ejercicio docente para dar respues-

ta eficaz a las demandas de formación de dicha población.

Así, la aplicación de prácticas inclusivas en el contexto universitario, evidencia la validez y efectividad del proceso y pone de manifiesto los esfuerzos por la consecución de una sociedad más justa y accesible para el estudiantado con discapacidad visual.

Finalmente, el desafío por el logro de una universidad accesible ofrece la oportunidad para reflexionar, sobre el papel fundamental de las personas con discapacidad dentro de la comunidad universitaria; participando plenamente en igualdad de oportunidades, haciendo uso de sus vivencias para enriquecer el entorno universitario desde una perspectiva nueva que abarca a la universidad como un todo dentro de la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Legislativa de Costa Rica (1996). Ley 7600: Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. San José: Diario Oficial la Gaceta.
- _____ (2008). Ley 8661: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. San José, Costa Rica: Litografía e Imprenta LIL.
- Echeverría, A., Gross, M. y Stupp, R. (2008). *Estrategias para la accesibilidad*. SIEDIN-Universidad de Costa Rica.
- Gallegos, M. (2011). La inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad, Revista de Educación*, 6(2), 118-126. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Gross, M. y Stiller, L. (2015). Contribución de la técnica del grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1). Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación.
- Holst, B. (2006). *Estudio bibliográfico: Ayudas técnicas, tecnologías de apoyo y accesibilidad*. Heredia, Costa Rica: Centro de Investigación y Docencia en Educación, CIDE, División de Básica. Universidad Nacional.
- Jiménez, R. (2002). *Las personas con discapacidad en la Educación Superior*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación de Chile (2007). Guía de Apoyo Técnico Pedagógico de Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Visual.
- Organización de Estados Americanos (1999). Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- _____ (2004). Index de Inclusión. Recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.org/mpysi.php?id=1>



Religión, educación y subjetividades

Religion, education and subjectivities

Juan Illicachi Guzñay

Universidad Nacional de Chimborazo
andres1_517@hotmail.com

Recibido: 12 de enero de 2015/Aceptado: 29 de enero de 2015

1 Me parece interesante acoger lo que Carmen Martínez Novo, menciona al inicio de su artículo *Religión, política e identidad*, "comenzar con algunos datos personales para transparentar mi posición con relación a este tema" (2005: 21); admitiendo mi condición de catequista en el pasado y mi vinculación permanente a la Iglesia liberadora -sin negar la relación cordial y fraternal con los "hermanos" de las iglesias protestantes-, sin embargo, en el proceso de investigación me ha pesado la identidad indígena, intelectual y académica y no la religiosa. Además, explico que el presente artículo es parte de un proyecto más amplio de investigación: "La interculturalidad en el modelo educativo de la educación general básica en el cantón Riobamba", que viene impulsando la Universidad Nacional de Chimborazo-Facultad de la Ciencias de la Educación.

Resumen

El trabajo examina el papel de la religión en la educación y en la sociedad, y la relación entre religión, educación y la producción de subjetividades en los grupos subalternos, particularmente en los indígenas y la población estudiantil, pero antes justifica la vigencia del presente tema en el escenario geopolítico de Riobamba. Para abordar lo planteado, las preguntas que guían el desarrollo del presente artículo son: ¿cuál es el rol de la religión en la sociedad y, específicamente, en la educación? ¿Existen incidencias del "campo" religioso en el "campo" educativo? ¿Qué tipo de subjetividad construye tanto el campo educativo como el religioso?

Palabras claves: Educación, religión, protestantismo, catolicismo, subjetividad, disciplinas.

Abstract

This work examines the role of religion in education and society, and the relationship between religion, education and subjectivity production in subordinate groups, particularly among the indigenous and student population. Before that, however, it justifies the validity of the topic at hand in the geopolitical scenery in Riobamba. In order to address the issue, the questions that lead the development of this work are: which is religion's role in society and, specifically, in education? Does the religious "field" influence the educational "field"? What type subjectivity does both the religious and educational field introduce?

Keywords: Education, religion, protestantism, catholicism, subjectivity, disciplines.

Forma sugerida de citar: Illicachi Guzñay, J. (2014). Religión, educación y subjetividades. *Alteridad* 9(2), pp. 118-130.

Vigencia del tema

Carmen Martínez Novo (2005) -luego de hacer un recorrido intelectual crítico sobre los trabajos de Clifford Geertz y de José Casanova, antropólogo y sociólogo respectivamente- analiza las relaciones entre religión y modernidad, así como el papel de la religión en la política y en la esfera pública, propone no tanto buscar un papel unificado de la religión en la vida moderna, sino explorar los diferentes papeles que la religión juega en situaciones y contextos concretos. La autora hace una crítica severa a quienes plantean que la religión va a decaer paulatinamente en el mundo moderno y que se va a restringir a la esfera privada e individual; para Martínez Novo no son empíricamente ciertos o necesarios.

Quiero recalcar en estas reflexiones fundamentales que Carmen Martínez Novo (2005) hace para el interés del presente trabajo: primero, el rol de la religión en situaciones y contextos concretos²², y segundo concebir el papel de la religión como una fuerza creativa en el mundo moderno más que como una resistencia a éste³³. Desde esta perspectiva se puede decir que el tema de la religión no solamente ha resistido a la fuerza del tiempo sino que tiene plena vigencia y actualidad. Puede ser una de las respuestas a la pregunta del por qué el planteamiento e importancia del presente tema y del por qué se constituyó en uno de los ejes teóricos del proyecto de investigación antes mencionado.

Además, Chimborazo continúa siendo un espacio geográfico peculiar y privilegiado, y uno de los puntos focales para los académicos e investigadores⁴⁴ por dos acontecimientos religio-

sos, fundamentalmente: primero, la presencia y expansión del protestantismo en las comunidades indígenas y campesinas de Chimborazo; segundo, la revolución de la Iglesia de Riobamba a partir de la designación de Leonidas Proaño –uno de los más influyentes representantes de la teología de la liberación en América Latina– como obispo de la Diócesis de Riobamba.

Paralelamente, tanto el catolicismo como el protestantismo continúan teniendo fuerza e incidencia en el escenario de Chimborazo, siendo más evidente en las comunidades indígenas. Michel Löwy (1992) en su obra intitulada *Guerra de dioses*, menciona que la iglesia progresista y sus catequistas crearon condiciones favorables para el surgimiento del movimiento indígena. Sin embargo, sostiene que las luchas, resistencias, insurgencias no fueron ni “dirigidas” ni “promovidas” por la Iglesia progresista, el cristianismo liberacionista –representado por monseñor Proaño, sus agentes pastores y su sucesor. Fue ciertamente un factor decisivo en el desarrollo de nueva conciencia y en la estimulación a la autoorganización entre las comunidades kichwas. En este contexto tempoespacial, el catolicismo se constituye en un escenario de concienciación y fuerza que circula en las comunidades indígenas para su resistencia frente al despliegue del poder. Por su parte el protestantismo, conocido localmente como “evangélicos” o autoidentificados como “cristianos” se expande en la lógica de “condena” al pasado católico indígena, identificando a sus pares como “no cristianos”, señalando a la Iglesia Católica de haber sido aliada del poder colonialista, y proclamaba el inicio de una nueva vida, de un hombre y de una mujer nueva, mejor incorporado al mundo moderno (Andrade, 2004). En palabras del pastor Simón Gualan diríamos, el protestantismo pregonaba: buen cristiano, buen ciudadano; buena cristiana, buena indígena; buena cristiana, buena esposa (Illicachi, 2014).

Con esta entrada, *grosso modo*, creo haber justificado la pertinencia y vigencia del tema, para desplazarme al siguiente apartado y problematizar ¿cuál es el rol de la religión en la sociedad

2 Una de las objeciones de Carmen Martínez Novo “es que estando de acuerdo en el importante papel público y político que juega la religión, no podemos esperar que éste sea de un tipo determinado, ya que dentro de la diferentes denominaciones religiosas existen tanto corrientes progresistas como conservadoras de muy diversos tipos” (2005: 24).

3 En estos posicionamientos se mueven también autores como Blanca Muratorio; Susana Andrade, 2004 y 2005; Juan Illicachi, 2014.

4 Ver Muratorio, 1982; Stoll, 1990; Andrade, 2004; Illicachi, 2014.



y específicamente en la educación? Dicho de otra manera ¿Cuál es la incidencia del “campo” religioso en el “campo” educativo? A *posteriori* analizo sobre cómo y qué tipo de subjetividad construyen tanto el campo educativo como los grupos religiosos.

Rol de la religión en la educación

Uno de los sociólogos clásicos que más ha trabajado el campo de la educación es Émile Durkheim, quien con su discurso sobre pedagogía y sociología, fundó prácticamente la sociología de la educación, lo cual no significa que no haya trabajos sociológicos sobre la educación, pero es Durkheim quien constituye a la educación como objeto de estudio de la sociología. El mérito de este pensador es haber determinado a la educación como una rama de la sociología, llamándola ciencia de la educación (Hernández, 2007; Castillo, 2012). En este apartado, el objetivo central no es profundizar la relación de la educación con la sociología, sino el rol de la religión en la sociedad y en la educación. Este planteamiento compromete y “exige” más todavía la presencia de Durkheim en el presente artículo, porque no solo ha trabajado en el campo de la sociología sino también en el de la religión⁵⁵:

“En los primeros escritos de Durkheim se encuentra comentarios sobre la importancia de la religión en la sociedad, en los que reconoce que la religión es la fuente original de todas las ideas morales, filosóficas, científicas y jurídicas que se ha desarrollado posteriormente...” (Giddens, 1994: 183).

Para Anthony Giddens lo que mostraba en *Las formas elementales* –último libro de Durkheim– no era que la “religión crea la sociedad”, sino que las representaciones colectivas incorporadas en la religión expresaban la auto-creación de la sociedad humana. La fuerza de la

religiosidad constituía por tanto la conciencia simbólica de la capacidad de la sociedad humana para dominar y cambiar el mundo (1997:109).

Por otro lado, Durkheim no solo escribió el libro *Educación y sociología*, también enseñó⁶⁶ la pedagogía al mismo tiempo que la sociología. La trilogía conceptual: sociología, educación y religión en Durkheim, justifica su presencia en este análisis⁷⁷. El autor, en *Las reglas del método sociológico*, desarrolla su carácter positivo al establecer que la sociología es el estudio de *los hechos sociales*, mismos que definen como toda manera de hacer y de ejercer una coacción externa sobre el individuo, de tal forma que los hechos sociales deberán tratarse como cosas (Castillo, 2012). En este sentido Durkheim (1979) aborda la educación por el lado desde el cual se la considera como *un hecho social*: su doctrina de la educación es un elemento esencial de su sociología. Siendo la educación tratada como un hecho social, pues es considerada también como una cosa: observable, medible y cuantificable. Para este sociólogo, la educación no es una cosa sin nombre, la educación es una algo eminentemente social. La educación es una cosa social; es decir, que pone en contacto al niño con una sociedad determinada, y no con la sociedad *in genere*... No

5 La religión no admite el cuestionamiento de lo sagrado, ni de las estrategias y fines que persigue, porque, como decía Durkheim, lo sagrado y lo profano no pueden aproximarse entre sí y conservar su propia naturaleza al mismo tiempo (1961: 40).

6 En la facultad de Letras de Burdeos, desde 1887 hasta 1902, consagró siempre una hora semanal al curso de pedagogía. La asistencia se componía principalmente de miembros de la primera enseñanza. En 1902, en la Sorbona fue auxiliar de la cátedra de Ciencia de la Educación, sustituyendo a M. Ferdinand Buisson en 1906. Hasta su muerte consagró a la pedagogía, por lo menos una tercera parte y con frecuencia, dos terceras partes de su enseñanza: cursos públicos, conferencias para los miembros de la enseñanza primaria, cursos a los alumnos de la Escuela Norma Superior (En introducción a la obra *Pedagogía* de Durkheim, por Paul Fauconnet) (Durkheim, 1979: 9).

7 Aunque, parece que para Durkheim la religión y la educación en algunos elementos es irreconciliable: “...Desde hace treinta años hemos emprendido una obra de cuya grandeza no se puede en justicia dudar, y cuyas dificultades deben ser asimismo reconocidas. Hemos intentado proporcionar al país una educación moral de carácter estrictamente racionalista. Hemos decido renunciar a los símbolos religiosos de los que servían nuestros predecesores para soñar la verdad moral al desnudo (Ponencia presentada por Emilio Durkheim en el Congreso Internacional de Educación Social) (Álvarez, 2007: 89).



VEJEZ COMPARTIDA
Acuarela sobre papel
80X70

cabe duda, se ha dicho, que la educación forma al niño para la patria, pero también para la humanidad. Total que, de diversos modos, se establece un antagonismo entre estos términos: educación social, educación humana, sociedad y humanidad. Ahora bien, el pensamiento de Durkheim se eleva muy por encima de objeción de este género. Jamás tuvo la intención, como educador, de hacer prevalecer los fines nacionales sobre los fines humanos. Decir que la educación es cosa social no es formular un programa de educación; es consignar un hecho (En introducción a la obra *Pedagogía* de Durkheim, por Paul Fauconnet) (Durkheim, 1979: 9).

Cabe recalcar que, a pesar de la vigencia del pensamiento durkheimiano, hay argumentos que

ya no tendría utilidad; por ejemplo, Durkheim menciona: “Sin duda no se trata de obligar a pasar por las Facultades a todos los maestros de nuestras escuelas. Para estar a la altura de su trabajo cotidiano los maestros no necesitan estudios superiores” (Álvarez, 2007: 89). Este postulado es inadmisibles en nuestros días, siendo una necesidad vital no solo pasar por las facultades de pregrado, sino de posgrado con formación académica sólida y con adiestramiento en docencia e investigación.

Con estos antecedentes y no siendo mi objetivo central el análisis exhaustivo del pensamiento durkheimiano, sino emplear como una “caja de herramientas” para vehiculizar respuestas al siguiente problema ¿Qué papel desempeña



la religión en la sociedad, particularmente en la educación? Para responder a esta cuestión tomo los nombres de los sociólogos clásicos. Émile Durkheim considera a la religión como la raíz del vínculo social que constituye una comunidad civil y la mantiene unida. En su sentir, la religión crea y fomenta los valores con los que un pueblo va construyendo su vida social y cultural (1961); para Max Weber, la religión por ser fuente de interioridad que mueve al hombre a buscar su autodefinición, tiene un poder único para la crítica y el cambio social. Además, para este sociólogo la religión o las religiones se constituyen en el elemento moldeador del comportamiento social (1976). De acuerdo a mi trabajo de campo el catolicismo y el protestantismo en el cantón Riobamba cumplen también el rol de “moldear el comportamiento social”; ambos grupos religiosos se constituyen en una fuerza moral, espiritual y cultural que circulan no solamente en el campo educativo, sino por todos los niveles y espacios. En ambos grupos religiosos contribuyen en la producción cultural, étnica y política, asumiendo “que la forma dominante de la producción contemporánea, que se ejerce su hegemonía sobre las demás, crea *bienes inmateriales* tales como ideas, conocimiento, formas de comunicación y relaciones” (Negri y Hardt, 2004: 214).

De acuerdo con nuestro trabajo de campo, varios testimonios –por no decir la mayoría– consideran a ambas iglesias como generadoras de discursos y praxis de la ética y la moral. Incidencias que en estos aspectos no bloquean la formación académica ni inciden en el rendimiento escolar. En este sentido, la autoridad del sacerdote y del pastor en las parroquias y comunidades, en el campo y la ciudad es vista como figuras de referencia de la moral y de la ética; para los indígenas los pastores son considerados “padres espirituales”. De esta manera, los laicos participan legitimando a la institución y a sus autoridades; una de las formas de generar –en términos durkheimianos– distancia entre lo *sagrado* y lo *profano*, negando la aproximación entre sí, por un lado; por otro lado, los laicos que participan en el campo religioso

esperan que la institución de ambos grupos religiosos y los agentes especializados (los sacerdotes y pastores) satisfagan sus intereses realizando acciones y prácticas –mágicas o religiosas, éticas o morales– “a fin de que te vaya bien y vivas largos años sobre la tierra” (Bourdieu, 1971a: 5, citado en Suárez, 2006). Los agentes del campo se dividen entre el cuerpo de especialistas que tienen “las competencias específicas” y “los saberes secretos para ejercer su función –y por tanto un capital religioso valorado–, y los laicos que, al no tener estas competencias, se encuentran en una posición de subordinación legitimando el ejercicio y la posición de los primeros” (Suárez, 2006: 21). Los laicos no solo otorgan la autoridad ética y moral a los sacerdotes a costa de su propia “denigración”, sino que produce y reproduce la desigualdad social y el poder simbólico, a la vez que, el “campo religioso” se constituye en un “campo de lucha”, donde coexisten el poder simbólico y la resistencia simbólica, por ejemplo cuando, según otros testimonios, “niegan” la influencia del catolicismo y del protestantismo en el corpus de la malla curricular ecuatoriana y ponen en duda la coherencia entre el discurso y la práctica de la institución religiosa jerárquica, para James Scott (2007) sería una de las formas de resistir.

Tomando la perspectiva teórica bourdieuiana diríamos que los barrios, la escuela, las iglesias (catolicismo y protestantismo que es el campo de la presente investigación) son los ámbitos en donde se ejerce, de modo especialmente intenso y sutil, la violencia simbólica.

Estos análisis nos hacen caer en cuenta de cómo ambos grupos religiosos cumplen la función de producir y reproducir la violencia y la resistencia simbólica, diríamos que, donde hay poder simbólico hay, igualmente, resistencia simbólica. Sin entrar en detalle sobre el concepto de violencia simbólica para Pierre Bourdieu (2002), esta categoría es una de las formas suaves y larvadas de la violencia, tiene tantas posibilidades de imponerse como única forma de ejercer la dominación y la explotación, cuando más difícil y reprobada sea la explotación directa y brutal

(Fernández, 2005: 10) No obstante, la religión circula de acuerdo a la forma como la “usamos”; por un lado, para la dominación y, por otro, para la liberación, como hizo Monseñor Leonidas Proaño en el escenario de la Iglesia Católica de Chimborazo. En esta misma región, el protestantismo fue indigenizado por sus actores, constituyéndose en uno de los mecanismos de revitalización de la cultura nativa, aunque esta afirmación no es generalizable ni ocurre en todos los contextos. Pero la pregunta que surge, a pesar de esta ambigüedad de ambos grupos religiosos, es ¿cuáles son sus efectos?; en otras palabras, ¿qué tipo de sujetos constituyen? Pregunta que intento resolver en el siguiente apartado.

Subjetividades en las iglesias

Aquí me interesa analizar la construcción de las subjetividades o modos de subjetivación en las iglesias católicas y evangélicas producidas en los sujetos subalternos, tomando en cuenta que

En la construcción de subjetividades, el lenguaje es fuente y es instrumento. Instrumento disciplinar para moldear los cuerpos como parte de una formación; fuente interior de conocimiento y gobierno de sí mismo como sujeto singular. El lenguaje funciona como instrumento para fabricar individuos y también es parte de la construcción de los sujetos. Es al mismo tiempo formativo y performativo (Morresi, 2005: 8).

El trabajo de campo me mostró que el discurso religioso juega un papel preponderante en la construcción de las subjetividades y de las identidades femeninas y masculinas de los conversos; y en esto recalco la efectividad del lenguaje como dispositivo que nos atraviesa y nos constituye como sujetos. El discurso de los pastores y sacerdotes (con más ponderación) y de los catequistas (con menos ponderación) funciona como constructor de subjetividades.

Una diferencia en la participación que pude ver entre los feligreses católicos y protestan-

tes, es que en el primer caso los y las catequistas, y los laicos en general, hombres y mujeres, tienen acciones muy limitadas en sus iglesias. La dependencia que tienen los catequistas y laicos frente a la estructura eclesial católica es casi total, como sostiene Luis Fernando Botero:

...al laico todavía se le tiene como alguien muy subordinado, muy dependiente, no puede pensar por sí mismo. Muchas veces, muchos agentes de pastoral, sean sacerdotes o religiosas, se sienten como temerosos de que el laico les quite el poder o el espacio. Muchos sacerdotes señalan: el sacerdote tiene esto y lo otro; y yo ¿para qué me ordené? No crean espacios para laicos y mujeres para que el laico ocupe el lugar que le corresponde; todavía sigue siendo una estructura muy vertical, muy jerárquica, muy excluyente y muy machista. Esa es la estructura que nosotros tenemos ahora dentro de la institución eclesial. Todavía no se le da cabida a la mujer, al hombre tampoco (Entrevista, sacerdote y antropólogo, 07/01/2014).

Este testimonio puede ser considerado como una “parte” de los discursos que se emiten desde la estructura eclesial, pero que a la vez nos muestra que la Iglesia está descubriendo los límites de la estructura jerárquica católica y los indígenas católicos, del mismo modo, están conscientes de estas limitaciones y es una de las razones que dan origen a la búsqueda y articulación de sus propios espacios. Creo importante acentuar que el discurso es de alguien que es parte de la estructura religiosa, sin embargo su discurso no es de la línea conservadora de la Iglesia católica, sino cercano o parte de la Teología de la Liberación y de la “Iglesia de los pobres”. En el discurso de Botero vemos reflejada la tendencia de la iglesia progresista que va en contra del machismo, de la estructura jerárquica y excluyente, tratando de (re) construir un nuevo tipo de subjetividad. Sin embargo, en la práctica esta corriente progresista no parece crear condiciones para que las mujeres, niños y todos los subalternos pudiesen hablar por sí mismos.





OAXACA
Acuarela sobre papel
1X70

En la Iglesia evangélica, aunque existen mayores espacios de participación para las mujeres, niños, jóvenes, el discurso religioso se empeña en construir subjetividades sumisas ante Dios y ante el control masculino, patriarcal y jerárquico disponiendo reglas de “cómo orar”, “en dónde orar”, anunciar, que la función exclusiva, como única función de la sexualidad, la reproducción, hacer el amor solo para tener hijos. Conceder al placer sexual sólo para engendrar niños, practicar la relaciones sexuales solamente en el seno del matrimonio, del matrimonio legítimo y mono-

gámico” (Foucault, 2007: 18). Estos dispositivos protestantes son análogos a los de la Iglesia Católica, direccionados con mayor fuerza a los y las jóvenes escolares. . Por su lado, el gobierno nacional también ha insertado en el ámbito educativo el programa de educación sexual. En este sentido tanto lo público y lo privado confluyen a la vez que divergen en la construcción de subjetividades entretreídas. Es configuración de un tipo de sujeto/sujeta viene a la par con los datos estadísticos del Ministerio de Salud Pública, en los últimos 10 años los embarazos en adolescentes se incrementaron en un 74 por ciento en edades estimadas entre diez y catorce años. Frente a este hecho el presidente Correa⁸⁹, anunció iniciar una campaña agresiva para disminuir el número de embarazos, entregando preservativos gratuitos a los adolescentes desde el Gobierno nacional. Por otro lado, de acuerdo al Diario Hoy, la Iglesia católica –a través del presidente de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana Antonio Arregui– rechazó la campaña masiva de la entrega gratuita de preservativos a los adolescentes entre 10 y 19 años impulsado desde el Ministerio de Salud Pública, en su lugar propuso mejor educación. Para Arregui, la entrega gratuita de preservativos no reducirá la incidencia de embarazos en adolescentes; considera que la mejor forma de controlar la natalidad es una adecuada sexualidad. El representante de la Iglesia católica, en declaraciones recogidas por Teleamazonas, dijo que la campaña viene a ser un estímulo para que los jóvenes den rienda suelta al instinto sexual. Esto evidencia la disputa entre lo laico/religioso, Estado/iglesia, sagrado/profano y en términos de los pastores protestantes diríamos entre lo “mundano” y lo

8 El 25 de febrero de 2011, el presidente Rafael Correa lanzó con una alarma la tendencia ascendente de embarazos entre niñas de 10 a 14 años de edad y reveló que el 45% de las adolescentes que se embarazaron no estudiaban ni trabajaban. Frente a este acontecimiento propuso el acceso gratuito a todos los métodos anticonceptivos y la creación de métodos de información en espacios concurridos por niños y jóvenes. La intención es disminuir en un 25% el embarazo de adolescente. También se puede revisar el Acuerdo No. 0000396 del Ministerio de Salud Pública de 2013.

sagrado sobre el mismo tema denominado sexualidad. La relación e incidencia entre lo laico y religioso en algunos temas parece ser permanente y, en ocasiones, un campo de lucha. En este sentido, la construcción de subjetividades desde el campo religioso y educativo desde un lugar separado, como archipiélago de fábricas de subjetividades, a la vez que produce subjetividades entramadas, tejidas. A simple vista, pareciera no existir ninguna relación de dominación, sin embargo, el poder se enmascara y perpetua a través del gesto de generosidad discursiva de la estructura, a eso lo llamaría Pierre Bourdieu poder simbólico y violencia simbólica.

En las comunidades indígenas desde las iglesias protestantes tienden a construir subjetividades de forma más cercada y permanente, en la que la identidad femenina, por ejemplo, esté marcada por la identidad de “madre” y el “deber ser” que se vincula con la comunidad:

“El amor sacrificado de una madre ejemplar” ¿Cuántos tenemos una madre? Alcen la mano ¿Cuántos obedecemos, respetamos, adoramos y honramos en este día, en este mes y siempre, a nuestra madrecita? Alcen la mano” (César Hipo, pastor, enero/2014). El discurso del pastor evidencia qué tipo de subjetividades femeninas se construyen y el rol de la iglesia en la incorporación de la mujer a nuevos *habitus* o disposiciones mentales y corporales (Bourdieu, 2007). La incorporación de la mujer a la Iglesia evangélica es muy específica y su formación en el protestantismo tiene como propósito lograr y cumplir con los requerimientos de la iglesia y de su proyecto de evangelización. No obstante, los discursos evangélicos tienden a construir una “subjetividad sumisa”. Este tipo de control es (re) producido en la subjetividad de los niños, niñas y jóvenes evangélicos. La cercanía de los pastores por su condición de kichwa hablante con sus feligreses es mucho más tejida que la de los sacerdotes con los laicos, incluso en algunos centros educativos su presencia es más perceptible e incidente, como en el Colegio Intercultural Bilingüe Santiago de Quito, para tomar un caso, uno de los pastores

de la localidad sugiere a la institución escolar no descuidar la instrucción en los valores cristianos y morales.

Por otro lado, las convivencias católicas como las conferencias evangélicas se constituyen en los lugares privilegiados para cuestionar el machismo y hablar de los valores de los “varones de Dios”; en estos espacios promueven discursos que llaman a la erradicación de cierto tipo de machismo violento, piden perdón por los errores cometidos y lo hacen con lágrimas y abrazos. Los niños, niñas, jóvenes aparecen y se unen a esa ritualidad para legitimar y fortalecer a la familia, uno de los objetivos fundamentales de los pastores.

Estos espacios católicos (convivencias) y protestantes (conferencias) se vuelven favorables para las mujeres, niños, niñas, jóvenes que pueden poner en entredicho un orden (sistema) social y religioso cuyos postulados apuntan al dominio masculino y a la subordinación femenina. Esta acción emotiva y, a la vez, transgresora ocurre más en las iglesias evangélicas que en las católicas y el discurso de equidad de género proviene de los pastores kichwa, insistentemente, y en el “campo” protestante es más ritualizado el (re) encuentro y la (re) conciliación de la estructura familiar. De acuerdo a la observación participante, en las conferencias evangélicas, se ponen de rodillas: padres e hijos, se piden disculpas mutuamente por cualquier acto negativo, se comprometen a ser “mejor padre”, “mejor madre” “excelente hijo” y el pastor se “complace” por construir una familia unida; aunque, aún persiste la ideología patriarcal en el sentido de que lo masculino se asocia con lo fuerte, lo racional, lo agresivo, y lo femenino con lo pasivo, lo afectivo, lo débil (Fernández s/f).

En estas oraciones y alabanzas multitudinarias también se incluye el pedido de bendición de Dios para los niños, niñas, escolares y colegiales para que tengan un excelente rendimiento escolar. Pues desde las iglesias protestantes indígenas, se ve en la educación de sus hijos una puerta de entrada para (re) definir su iden-



tividad; se ve como una alternativa y andamiaje de movilidad social. Aunque esta propuesta no es exclusiva del protestantismo, como señala Carmen Martínez Novo: “La izquierda, la Iglesia Católica progresista, los misioneros protestantes, las agencias de desarrollo y algunos intelectuales, particularmente los etno-lingüistas, han promovido experiencias educativas regionales para los pueblos indígenas en la segunda mitad del siglo XX” (2009: 179).

No obstante de estas discusiones, mi trabajo de campo devela que la producción de subjetividad desde las iglesias es permanente, y en este sentido como argumenta la teoría social moderna, la subjetividad no es algo original ya dada, sino que, al menos y hasta cierto punto, se forma en el campo de las fuerzas sociales; de esta manera, despoja de todo contenido cualquier noción de una subjetividad presocial, fundamentando, en cambio, la producción de subjetividad en el funcionamiento de las grandes instituciones sociales, tales como la iglesia, la familia, la escuela, etc. (Negri y Hardt, 2004).

Subjetividades en los centros de educación⁹

Habiendo analizado en el apartado anterior las subjetividades construidas desde las iglesias; en este, analizo cómo los dispositivos de las disciplinas en la educación, construye el tipo de sujeto, tomando en cuenta que las aulas y los espacios religiosos se constituyen en el ojo del poder, de donde se vigila y se controla, incluso a través de las insidiosas estrategias de poder, en términos de Bourdieu (2007) diríamos por medio de poder simbólico.

⁹ En este aparato incluyo las entrevistas realizadas por los estudiantes de la escuela de Psicología, como parte de la materia de Sociología de la Educación, a los docentes sobre “Genealogía de los castigos, las disciplinas y control en el campo educativo”, con fecha 30 de mayo de 2014, por eso evitaremos incluir las citas en cada testimonio.

Ciertamente la acción educativa, antiguamente, se operaba punitivamente, en uso y aplicación de la frase “la letra con sangre entra”, como evidencio con los siguientes testimonios: “...a los estudiantes se les mandaba a pasar parados todo el día en la parte de atrás del aula, nos obligaban a rejuntar la basura de todo el patio, repetir planillas enteras con frases, pegaban con las reglas y borradores, nos tiraban con las tizas” (Entrevista realizada por los estudiantes de Psicología, junio de 2014).

Esta educación de corte coercitivo mimetizaba, de acuerdo a los contextos y circunstancias; y la intensidad de la violencia física se apreciaba más en las comunidades indígenas: “Nos ponían ortigas negras granosas dentro del cuello y sosteníamos por un buen tiempo, nos garroteaban sin control”. En este sentido, el puntero, el látigo, la ortiga, se considerarán, en la historia de la educación, como las muestras de la enseñanza-aprendizaje conductista y punitiva; como las pruebas de la débil influencia de la razón y de la religión sobre el espíritu humano (Foucault, 1975). Este espectáculo de la pena física en el campo educativo fue acompañado y apoyado por los discursos, digamos:

...por todo un conjunto de instituciones sociales de asistencia, entre las cuales, la primera y la más poderosa, destaca el lenguaje, que no solo es medio de expresión sino también principio de estructuración que funciona con el apoyo de un grupo que se reconoce en él: la mala fe colectiva está inscrita en la objetividad del lenguaje (en particular en los eufemismos, las formulas rituales, los términos de tratamiento,...y también en los cuerpos, en los *habitus*¹⁰, las maneras de ser, de hablar, etc.,... (Bourdieu, 2007: 195).

Este análisis de Pierre Bourdieu en el campo religioso nos ayuda a mencionar que la violen-

¹⁰ El *habitus* se define como el conjunto de disposiciones duraderas en el actuar, sentir o pensar.

cia física en la educación fue combinada con el ejercicio del poder simbólico que configuraban las mentes y las almas. La dupla de la violencia física y simbólica (lenguaje) contribuía a la (re) producción del poder de clase, género y racial, y no meros reflejos de éstos, y que en este ámbito con una fuerte carga racial no se trataba a todos los cuerpos por igual si eran mestizos o no mestizos (Gledhill, 2000). Era común escuchar a los docentes en las escuelas de concurrencia indígena: “tú no debes estar estudiando, debes cuidar chivos, chanchos. Multiplicando borregos y dinero. Nos pases el tiempo, aquí” (Pedro León, ex funcionario de la Educación Bilingüe, 7 de enero de 2014).

En este sentido, el poder disciplinario y de control actúa sobre el individuo a través de la arremetida sobre el cuerpo y el alma, creando sujetos que se autorregulan como argumenta John Gledhill (2000). El funcionamiento de un poder se ejerce sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y se corrige; sobre los niños, los universitarios, los colegiales; sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia. Estos instrumentos de conversión, ya sea por violencia física o simbólica, en el campo educativo, fabricaban subjetividades sumisas, al igual que las iglesias como analicé anteriormente: “Los estudiantes, muchas veces, por esos castigos tenían miedo de regresar al establecimiento educativo. El niño se negaba a ir a clases porque temía a la maestra o maestro”, decía uno de los entrevistados. Estas formas de operación educacional van de la mano con el aval de los representantes y de la sociedad en general, legitimando el ejercicio del poder educativo.

El discurso de los docentes reproducía las relaciones de desigualdad: “Nos clasificaban de vagos, irresponsables, ociosos,...eso lógicamente afectaba en su estado anímico”. “a los estudiantes se les manda a traer representante, para que sea él quien habla con el representante, si reincide en las faltas no les permite entrar a las aulas” (Pedro León, ex funcionario de la Educación Bilingüe, 7

de enero de 2014). Sin embargo, ningún ejercicio del poder es totalmente controlado; existen las limitaciones o debilidades de la estructura en copar todos los espacios, y esos espacios “vacíos” son tomados y/o rellenados por los subalternos, en este caso, por los estudiantes.

Parafraseando a James diríamos que en el campo educativo se produce el *infraescolar*¹¹; por ejemplo, cuando un estudiante menciona: “una vez me mandó de la clase, bueno yo no entregué los trabajos. La única alternativa para mi vuelta era regresar a las clases con mi representante. Se me ocurrió llevar a un taxista, antes le instruí todo sobre mi identidad y le ofrecí pagar. El inspector no se dio cuenta pero ya me salvé” (Fernando Lema, estudiante universitario, 11 de marzo de 2014).

A este hecho, desde el punto de vista foucaultiano, podemos ver cómo la posibilidad –desde la subalternidad– de emergencia de “nuevas” formas de lucha, el surgimiento de una “nueva” subjetividad. Para Foucault (2010), la resistencia es la vida misma que apuesta a la lucha política, económica y social cuya prioridad es crear una sociedad cualitativamente distinta y lograr la transformación de las relaciones sociales. En esta línea de análisis cabe la argumentación de Roseberry (2007), cuando toma el concepto de hegemonía desde múltiples aristas, ya sea como un proceso en construcción, como campo de fuerza, o como una forma de ejercicio de poder delimitado en tiempo y espacio refutando al concepto de hegemonía tomado como consenso ideológico.

Ciertamente, tanto las iglesias como los centros educativos confluyen en el rol de moldeadores de comportamientos, constructores de subjetividades. Por su naturaleza surgieron para enseñar a los sujetos y sujetas indoctas. Ambos

11 La *infrapolítica* o la *infraeducativa* ocurre en los subalternos. Para James C. Scott: la *infrapolítica* es una gran variedad de formas de resistencia muy discretas que recurren a formas indirectas de expresión (2000: 44).





ALPARGATAS
Acuarela sobre papel
90X70

campos¹² (religioso y educativo) se constituyen en una imagen manifiesta: una institución que se encarga del cuidado de las almas, de la conversión de las mentes, de la transformación de

12 Tomo la categoría “campo” de Pierre Bourdieu. Este sociólogo define los campos como estructuras de posiciones que son ocupadas por los distintos agentes sociales (clases, grupos, instituciones). Entre estas posiciones se establecen relaciones de dominación y subordinación que constituyen la prioridad de análisis para el investigador social. Bourdieu entiende el campo como un espacio de juego y de lucha. Existen una gran cantidad de campos, de subcampos más o menos específicos (económicos, culturales, *religiosos*, *educativos*)... La historia de un campo es la historia de sus luchas (De Luque, 2002: 242).

las conductas. En el caso de la iglesia progresista de Riobamba –liderada por el obispo Leonidas Proaño– se practicaba e interpretaba no para servir a los intereses dominantes, sino para defender los derechos étnicos, para criticar las enormes diferencias sociales, “desgamonalizó” la iglesia, se deshizo de las haciendas. En este sentido, la Iglesia católica era una provocación que, junto con sus aliados –el bajo clero–, ofrecía los fundamentos ideológicos para innumerables rebeliones en contra de la estructura colonial (Scott, 2007; Illicachi, 2014).

En esta misma perspectiva se puede mencionar que el campo educativo puede ser esgrimido para la liberación, a partir de una pedagogía del oprimido. Aunque, “la liberación es un parto... un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que en última instancia, es la liberación de todos” (Freire, 1969: 45). Estos análisis arrojan varias perspectivas: primero, la metodología de freireana ver, juzgar y actuar fue empleada por Leonidas Proaño; segundo, tanto la pedagogía del oprimido como la Iglesia progresista de Riobamba emergieron desde el sur; y, tercero, ambos campos explorados en este sentido, dan la posibilidad de resistencia. Es decir, trazan la línea de fuga que nos permite escapar a los mecanismos de saber-poder. En esto, Foucault (2011) propone la constitución del sujeto por sí mismo como una operación artística a través de la cual se puede prescindir tanto de los mecanismos de poder-saber, como de los proyectos morales y universales de constitución de subjetividad. En esta posibilidad de insurgencia se debe comprender que la disciplina de la escuela, la disciplina de la fábrica, la disciplina de la iglesia, etcétera, se entretiene en una producción híbrida de subjetividad (Negri y Hardt, 2002).

Concluyo mencionando que la subjetividad es un proceso social de generación constante. Cuando un jefe le grita al obrero en la fábrica, cuando un docente dispone hacer una u otra tarea

a sus estudiantes, cuando un sacerdote y o pastor sugiere no hacer o hacer, se está formando una subjetividad. Las prácticas materiales dispuestas para el sujeto en el contexto de las instituciones (sea arrodillarse para rezar, sea mirar a sus discípulos con gesto de enojo) son los procesos que producen la subjetividad (Negri y Hardt, 2002). Por lo tanto, la subjetividad siendo una construcción social, religiosa, educativa, no es irreversible ni infranqueable.

Conclusiones

El trabajo hace notar la importancia del tema y de la investigación en el contexto de Chimborazo y Riobamba, tomando en cuenta dos hechos fundamentales: primero, el advenimiento, crecimiento poblacional del protestantismo, sobre todo, en las comunidades indígenas de Chimborazo; y, segundo, la presencia de Monseñor Leonidas Proaño en la Diócesis de Riobamba con los postulados de la Teología de la Liberación.

Se considera la función de la religión en la sociedad como un moldeador del comportamiento social y como la raíz del vínculo social. En este sentido, tanto el protestantismo como el catolicismo, también cumplen el rol de moldear el comportamiento social e individual, constituyéndose en un referente moral y ético. Estos temas parecen establecerse en un puente de diálogo entre el campo religioso y educativo; incluso, la misma sociedad legitima esta incidencia, negando afectación en el rendimiento académico de los estudiantes. No existe un vinculación formal u oficial sino de hecho. A pesar de esta relación cordial, en ocasiones se constituyen en un campo de lucha por “imponer” visiones, como en el caso de la entrega gratuita de los preservativos a los jóvenes colegiales desde el Estado.

La religión cumple funciones ambiguas y contradictorias; por una parte, puede ser empleada para el ejercicio del poder, para reproducir las

desigualdades sociales, para ejercer la violencia simbólica. Por otra parte, es presentada como un instrumento de liberación, de alianza con los subalternos que buscan la reivindicación.

El discurso religioso juega un papel preponderante en la construcción de las subjetividades y de las identidades femeninas y masculinas de los conversos. Uno de los instrumentos centrales en la construcción de subjetividades es el lenguaje o el discurso protestante y católico. La producción de nuevas subjetividades subalternas al interior de estas comunidades religiosas, no ha estado tampoco, libre de contradicciones, en muchos casos se ha dado un proceso de re-significación de las prácticas e ideologías religiosas a partir de los propios referentes culturales y, en otros, la imposición de nuevos valores culturales vinculados a las ideas de “progreso” y “modernidad” propagadas por los misioneros protestantes.

Tanto el protestantismo como el catolicismo son un mundo de comportamientos, diálogos, encuentros y desencuentros. En este mundo de comportamientos en las iglesias, se constata cómo los diferentes operadores de la dominación se apoyan unos en otros, se remiten unos a los otros, en algunos casos se refuerzan y convergen, en otros se niegan o tienden a anularse, imprimen orden a la multitud. Es decir, el protestantismo y el catolicismo indígenas en Chimborazo están siempre hablando de mil maneras, en sus hogares más moleculares; de la misma manera, las subjetividades se construyen de mil maneras.

Concluyo mencionando que los dispositivos de las disciplinas, control en la educación, también construye el tipo de sujeto, por un lado violento y por otro lado sumiso y tímido. Considero que las aulas y los espacios religiosos se constituyen en el ojo del poder, de donde se vigila y se controla, incluso a través de las insidiosas estrategias de poder.



Referencias bibliográficas

- Álvarez, Fernando (2007). *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. España: Morata.
- Andrade, Susana (2004). *Protestantismo indígena. Procesos de conversión religiosa en la provincia de Chimborazo, Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- _____(2005). El despertar político de los indígenas en Ecuador. *Revista Iconos*, 22, 49-69. Quito: FLACSO.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Zorzal
- _____(2007). *Razones prácticas*. Madrid: Anagrama.
- Castillo, Jorge (2012). *Sociología de la educación*. Ciudad de México: Tercer Milenio
- De Luque, Susana (2002). El objeto de estudios en las ciencias sociales. En: Esther Díaz (Ed.), *La posciencia* (pp. 223-2245). Buenos Aires: Biblos.
- Durkheim, Emilio (1961). *Los fundamentos sociales de la religión*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- _____(1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo
- Gledhill, John (2000). *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Ballatella: Barcelona.
- Foucault, Michel (2007). *Sexualidad y poder*. Folio: Marid.
- _____(2010). *Obras seleccionadas*. Paidós: México.
- Fernández, Silvia (s/f). *Deliberación para la descolonización y despatriarcalización de las políticas y la gestión pública municipal*. La Paz: Garza Azul.
- Fernández, Manuel (2005). La noción de la violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuaderno de Trabajo Social*, 18, 7-31. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Freire, Paulo (1969). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Giddens, Anthony (1994). *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Editorial Labor.
- _____(1997). *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hernández, Jorge (2007). *Sociología de la educación*. Chihuahua: Universidad Santander.
- Illicachi, Juan (2014). *Diálogos del catolicismo y protestantismo indígena en Chimborazo*. Quito: Abya-Yala.
- Löwe, Michael (1999). *Guerra de los dioses. Religión y política en América Latina*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno.
- Martínez, Carmen (2005). Religión, política e identidad. *Revista Iconos*, 22, 21-26. Quito: FLACSO.
- _____(2009). La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena. En: Carmen Martínez (Ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 173-198). Quito: FLACSO.
- Morresi, Zulema (2005). *La operatividad del discurso en la construcción de subjetividades*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Rosario.
- Muratorio, Blanca (1982). *Etnicidad, evangelización y protesta en el Ecuador*. CIESE: Quito.
- Negri, Antonio y Hardt, Michael (2002). *Imperio*. Paidós Estado y Sociedad: México.
- _____(2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Limpergraf: Barcelona.
- Roseberry, William (2007). Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En: María Lagos (Ed.), *Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestarias en América Latina*. Cuaderno de Futuro, 23, 40-117. La Paz: PNUD.
- Scott, James (2007). *Los dominados y el arte de resistencia*. Ciudad de México: ERA
- Stoll, David (1990). *¿América Latina se vuelve Protestante?* California: Universidad de California:
- Suárez, Hugo (2006). *Pierre Bourdieu y la religión: una introducción necesaria*. Vol. XXVII. Ciudad de México: Colegio de Michoacán.
- Weber, Max (1976). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Diez.

Contribuciones especiales



TOCANDO PUERTAS
Acuarela sobre papel
60X50

Por los caminos de la escuela: valorización de las actividades de prácticas supervisadas en la formación docente en Biología

Through the school paths: valuation of supervised practice activities in Biology teachers' training

Josélia Domingos Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
joselia_papo@hotmail.com

Marlécio Maknamara

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
escrevequeeuleio@yahoo.com.br

Recibido: 16 de junio de 2014 / Aceptado: 29 de enero de 2015

Resumen

El presente relato de experiencia trata de un proyecto de valorización de las actividades de prácticas supervisadas, inspiradas en cotidianos escolares. Su objetivo fue mejorar la formación profesional de futuros docentes de Biología por medio de la consolidación de las prácticas supervisadas de formación de profesores. Fundamentado teórica y metodológicamente en la *ecosofía de Guattari*, este trabajo fue desarrollado mediante una orientación permanente del monitoreo para el intercambio y análisis de informaciones sobre la realidad escolar, en el sentido de perfeccionamiento de la práctica pedagógica de los estudiantes de pregrado y con el objetivo de mejorar los componentes curriculares involucrados. Los resultados buscaron dinamizar y cambiar positivamente las tareas y actividades formativas de los estudiantes, los monitores y del profesor participantes del proyecto. Se pudo concluir que la valorización y profesionalización de la oferta de los componentes curriculares involucrados posibilitó a los practicantes y a los monitores mejores condiciones de formación docente y de conocimiento de la cotidianidad de las escuelas objeto de práctica.

Palabras claves: Prácticas supervisadas, profesionalización docente, cotidianos escolares, monitoreo.

Abstract

This experience report is a project of valorization of the supervised internship activities, inspired by the daily school. The aim was to improve the training of future teachers of biology through consolidation of supervised teacher training. Based, theoretical and methodological, on the *ecosophy of Guattari's* work, this paper was developed through ongoing monitoring guidance to monitor the exchange and analysis of information about the school reality, towards improvement of pedagogical practices of the graduating, aiming the improvement of curriculum components involved. We concluded that the value of the offer and the professionalization of the curriculum components involved enabled the trainees to monitoring, better teacher training and knowledge of everyday school-training field.

Keywords: Supervised internship, teacher professionalization, daily school, monitoring.

Introducción

¿Dónde comenzar con las prácticas de enseñanza?, ¿cómo establecer relaciones entre la docencia y la dicencia? ¿Qué visiones podemos tener al primer contacto con una escuela pública? ¿De qué forma el monitoreo contribuye en la formación docentes – dicentes? ¿Cómo adquirir una formación adecuada para la enseñanza? ¿Cuál es la relación establecida entre monitores y otros sujetos académicos?

Este trabajo constituye un relato de la experiencia de monitoreo inspirada en cotidianos escolares, por medio de un proyecto de valorización de las actividades del Componente Curricular de Práctica Supervisada de la Formación de Profesores I (PEC 0179) en el curso de la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte. Éste tuvo como objetivo el mejorar la formación profesional de futuros docentes de Ciencias y/o Biología por medio de la consolidación de las Prácticas Supervisadas de Formación de Profesores. Fundamentado teórica y metodológicamente en la *ecosofía de Guattari*, este trabajo fue desarrollado mediante una orientación permanente del monitoreo para el intercambio y análisis de informaciones sobre la realidad escolar, en el sentido de la práctica pedagógica de los estudiantes de pregrado y buscando la mejoría de los componentes curriculares involucrados.

Aquí relatamos nuestras experiencias de monitoreo en actividades de prácticas supervisadas, en el ámbito del proyecto referido. Daremos inicio con una breve referencia teórica que abordará la importancia del monitoreo en la iniciación a la docencia. Enseguida, mostraremos la metodología adoptada en el desarrollo de las actividades aquí relatadas y analizadas. Posteriormente, discutiremos los resultados de las interacciones entre docentes, dicentes, monitoreo y componente curricular. Finalmente, expondremos las consideraciones finales enfatizando la valorización y profesionalización de los monitores.

Fundamentación teórica

La iniciación a la docencia en los cursos de enseñanza superior no siempre ocurre a un nivel de posgrado (Dias, 2007). Los programas como el monitoreo estimulan la docencia a nivel superior y son regulados y estimulados desde hace mucho tiempo. En efecto, la Ley nº 5.540, de 28.11.1968, ya predecía en su art. 41, que: “Las universidades deberán crear funciones de monitor para alumnos de cursos de graduación que se sometieren a pruebas específicas, en las cuales demuestren capacidad y desempeño en actividades técnico-didácticas de determinada disciplina” (Brasil, 1968).

Las prácticas de monitoreo fueron insertadas y reguladas en el ámbito federal a través de la Ley nº 5.540, del 28 de noviembre de 1968 y reafirmadas por la Ley 9394 del 20 de diciembre de 1996. En esta última, se coloca que “los dicentes de educación superior podrán ser aprovechados en tareas de enseñanza e investigación por las respectivas instituciones, ejerciendo funciones de monitoreo, de acuerdo con su rendimiento y su plan de estudios” (Santos et al., 2011: 7). En ese sentido, el monitoreo académico se constituye como atendimento privilegiado de necesidades de formación universitaria, a partir del momento en que el graduado es involucrado en actividades de organización, planificación y ejecución del trabajo docente (García et al., 2013).

A partir de esa conjetura, la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN) y las demás universidades federales buscaron una nueva dimensión, en el año 2000, para sus proyectos de monitoreo, cuyo énfasis principal pasó a ser la calidad de enseñanza. A partir de eso, el nuevo programa de monitoreo de la UFRN pasó a valorar las siguientes dimensiones:

Estimular la formación del docente de nivel superior; dar una dimensión pedagógica de trabajo colectivo; respetar la diversidad; incentivar el desarrollo de experiencias innovadoras, con metodologías diferenciadas y acercamientos críticos; favorecer el intercambio de experien-



cias, saberes y competencias en la elaboración y ejecución de la planificación y en la validación, compartidas con profesores orientadores (Dias, 2007: 39).

En el sentido de materialización de los supuestos citados, propusimos un proyecto de monitoreo universitario inspirado en cotidianos escolares y fundamentado teórica y metodológicamente en la *ecosofía de Guattari* (2005), para quien enseñar implicaría promover prácticas innovadoras y diseminar experiencias alternativas. Desarrollamos el proyecto mediante orientación permanente del monitoreo para el intercambio y análisis de informaciones sobre la realidad escolar, en el sentido de perfeccionamiento de la práctica pedagógica de los estudiantes de pregrado, buscando el mejoramiento de los componentes curriculares implicados y enfocándose en la producción de subjetividades (Guattari y Rolnik, 1986: 31).

Siendo así, el papel del docente en la sociedad exige más que una base teórica durante su formación académica. Es necesario establecer relaciones con lo que está en la literatura y con los contextos de acción profesional. Para Amorim et al. (2012) ser docente, en los días actuales, exige al profesional de la educación atributos, que van más allá de la teoría, pero que demandan también, una visión más especial para cada situación vivida, para así, saber como reaccionar de forma sabia y ética en la práctica en las salas de clase. Según Barros (2013: 84) “el buen educador es aquel que da oportunidad al alumno para crear, exponer ideas; y aquel que garantice al educador el derecho de poder construir conocimientos a partir de sus experiencias”.

La carrera de docencia presenta varias dificultades y contradicciones, pues desde un pasado reciente los profesores han sido malentendidos y mal vistos (Alarcão, 2001). Eso resalta la importancia del monitoreo, para que los alumnos de la iniciación a la docencia se integren en los caminos de la profesión durante su graduación. Como afirma Amorim et al. (2012: 45), “la experiencia de estar del otro lado, o sea, dejar de ser alumno y

sentir en la piel el ser profesor o profesora, es muy importante para la construcción del conocimiento del profesional del magisterio”.

La actividad de monitoreo en las Prácticas Supervisadas de Formación de Profesores I (Ciencias Biológicas) fue desarrollada con orientación permanente de los monitores para el intercambio y análisis de informaciones sobre la realidad escolar, favoreciendo el intercambio de experiencia entre: docente-monitor, monitor-dicente, docente-dicente, valorando el compromiso de todos en la formación docente. Tal intercambio de experiencias nos remite a Freire (2012: 12), para quien la actividad educacional es, antes que todo, una relación entre sujetos: “quien enseña aprende a enseñar y quien aprende enseña a aprender”.

Metodología

Las actividades efectuadas durante el período de monitoreo incluyeron encuentros semanales para la planificación y validación de las actividades del componente curricular; encuentros de orientación teórica de los monitores, con discusión de textos y/o realización de seminarios; estímulo a la formación de grupos de estudios con practicantes en la organización de eventos ligados al componente atendido por el proyecto; y utilización del SIGAA (sistema informático de la UFRN) para el acompañamiento y validación de las actividades propuestas por el monitoreo.

La constante orientación de los monitores por el coordinador del proyecto fue fundamental para la viabilidad del intercambio y análisis de informaciones sobre la realidad escolar, objeto de estudio a lo largo de todos los componentes curriculares atendidos por el proyecto de monitoreo aquí expuesto. En este sentido, se puede construir a lo largo de la trayectoria anual un perfeccionamiento en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes y, por consiguiente, un perfeccionamiento del componente curricular involucrado. Tal trabajo de orientación de los monitores y de su aprendizaje de la docencia fue



VIDA A CUADRITOS (FRAGMENTO)
Acrílico sobre tela
2X150

fundamentado en la *ecosofía de Guattari*, para quien enseñar implicaría promover prácticas innovadoras y diseminar experiencias alternativas, “centradas en el respeto a la singularidad y en el trabajo permanente de producción de subjetividad” (Guattari, 2005: 44).

El trabajo de monitoreo comprendió planear, ejecutar y avalar actividades en dos dimensiones temporales de oferta y de componente curricular, atendido por nuestro proyecto. En una primera dimensión, el monitoreo de las Prácticas Supervisadas de Formación de Profesores I (Ciencias Biológicas) ocurrió en dos turnos distintos (diurno y nocturno) tanto en 2013.1 como en 2013.2, conforme a la oferta de PEC0179. El monitoreo actuó presencialmente a lo largo de las clases en la UFRN y prestó asistencia permanente fuera de clase a los estudiantes

practicantes. En una segunda dimensión temporal, el monitoreo consistió en articular estudiantes egresados de PEC0179 en 2012.2 y 2013.1 con estudiantes matriculados en el semestre lectivo de 2013.2, promoviendo entre ellos la valorización de las actividades del componente curricular por el intercambio de experiencias investigativas y de interacción junto a las escuelas – objeto de práctica.

La primera dimensión temporal del componente curricular ocurrió por medio de siete semanas de observación (i) investigación en / del / con el cotidiano escolar; (ii) presentación de los resultados oriundos de las investigaciones en / de los / con los cotidianos escolares; (iii) modos de organización y de acción de la dirección y equipo técnico de las escuelas; (iv) modos de hacer y de usar el espacio escolar; (v) ¿quiénes son los



estudiantes de las escuelas públicas? (vi) ¿quiénes son los estudiantes de las escuelas públicas según sus docentes? (vii) organización curricular en Ciencias y Biología. Luego de las orientaciones de cada semana, los practicantes eran convocados a visitar las escuelas objeto de prácticas, para las debidas observaciones. Y ya en la sala de clase, los practicantes relataban sus experiencias y aprendizajes en relación a la semana de observación anterior.

En la segunda dimensión temporal, el componente curricular enfatizó la importancia de articular actividades de los egresados de los semestres anteriores con aquellas de los semestres en curso. En ese sentido, así como los estudiantes del semestre 2012.2 abordaron la investigación “¿para qué sirve una escuela?” y presentaron los datos de la investigación “¿qué es una escuela de calidad?” en el semestre posterior.

La importancia de esa articulación en el intercambio de experiencias con egresados y apenas ingresados, involucrando investigación y enseñanza, proporciona un aprendizaje cualitativamente superior en la formación académica. Según Dias:

La relación entre la enseñanza, la investigación y la extensión, cuando están bien articulados, conduce a cambios significativos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, fundamentado didáctica y pedagógicamente a la formación profesional, y los estudiantes y profesores se constituyen efectivamente, en sujetos del acto de aprender, de enseñar y de formar profesionales y ciudadanos (2009: 39).

Análisis y resultados

Interacción con la escuela campo de prácticas; interacción con los alumnos de las escuelas; interacción con los profesores de las escuelas; interacción con todo el equipo técnico-administrativo de las escuelas; interacción con los espacios físicos y psicológicos; interacción con los propios estudiantes del componente curricular; interacción

con los egresados; interacción con los monitores; interacción con el docente; interacción con los sujetos de todas las áreas.

Existe interacción en todo lo que dice respecto a los sujetos involucrados en el componente curricular atendido por el proyecto en discusión. En medio a ese proceso educativo, los estudiantes matriculados en el componente de Prácticas Supervisadas I son involucrados de modo que participen como agentes, juntamente con los monitores, para el intercambio y análisis de informaciones al respecto de los cotidianos escolares, objeto de estudio del referido componente curricular. Con la constante presencia de los monitores en la sala de clase para el auxilio del docente, siempre que sea necesario, la trayectoria del componente se torna más dinámica, teniendo en cuenta que los docentes se sienten más motivados y a voluntad para expresar dudas, exponiendo sus opiniones o experiencias. Esto ocurre dentro o fuera de la sala, en los momentos extra clase, creando un aprendizaje mutuo, lo que aproxima las actividades de nuestro proyecto de monitoreo de una perspectiva de aprendizaje colaborativo. Para Slavin (1990), las investigaciones sobre aprendizaje colaborativo muestran cómo los alumnos aprenden con sus colegas, representando una rica estrategia formativa.

Souza et al. (2007), afirman que la práctica es la oportunidad para que los alumnos conozcan mejor su área de acción y se inserten en un ambiente considerado bastante ameno y dinámico, como la escuela. Es en este contexto en que el practicante va a encontrar los desafíos de su profesión. Entre ellos un movimiento de reproducción de realidades y sentidos psicológicos y sociales, así como del ejercicio de actualización de las intensidades de estos sentidos (Deleuze & Guattari, 1977).

Considerando eso, las clases del PEC0179 han sido basadas en referencias teóricas para que los docentes tengan el apoyo necesario para adentrarse en los cotidianos escolares mediante diferentes frentes de observación. A lo largo del

semestre nos propusimos las siguientes observaciones: ¿qué salta a los ojos de quien observa una escuela pública?; ¿qué hace que a un alumno le guste su escuela en la visión de padres, madres, funcionarios, docentes y dicentes?; ¿quiénes son los estudiantes de las escuelas públicas?; ¿quiénes son los estudiantes de las escuelas públicas según sus docentes?; ¿de qué forma se da la organización curricular en Ciencias y Biología? Observando y analizando el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de las escuelas objeto de prácticas; observando la estructura de las escuelas a partir de sus lugares y espacios físicos. Esas observaciones fueron generadas en diferentes semanas, conforme a lo descrito anteriormente. El trabajo de monitoreo involucró un repensar permanente cada semana, con contrapartes positivas para todos los que forman parte de ese componente curricular. Ese movimiento de teorización, de reflexión sobre la acción fue de suma importancia. Guattari (2005) ve que cada proceso en educación y producción de subjetividad debería tener como preocupación permanente hacer evolucionar tanto su práctica como sus bases teóricas.

En medio de este contexto, en la fase de observación de las escuelas, los dicentes examinan la realidad escolar y la problematizan. Eso permite una oportunidad de lidiar mejor con la realidad escolar, por medio de su conocimiento, una vez que: "... los significados que construimos para los aprendizajes escolares son producidos en las prácticas vividas en la escuela y fuera de ella, en la circulación de los sentidos que atribuimos a ellas en determinado tiempo y espacio" (Fabris, 2007: 4).

Nuestro proyecto prima, por lo tanto, por la iniciación a la docencia fundada en la práctica que los propios sujetos vivencian, construyendo significados y aprendizajes con bases en la escuela. Los futuros profesionales son llevados a observar una parcela de esa realidad con "sus

propios ojos" y a identificar sus características, las carencias y lo que podría ser perfeccionado mediante una investigación (Vasconcellos et al., 2009).

En cada semestre, los practicantes tienen una investigación, con el objetivo de sondear acerca de un fenómeno específico de la educación escolar, según las voces de diferentes tipos de sujetos de la escuela – objeto de prácticas. A través de esa investigación, los alumnos – practicantes, en equipos en la sala de clase, trabajan y analizan esos datos de forma cualitativa, lo que contribuye de manera significativa para su aprendizaje. Según Silva et al. (2013) la investigación es una dimensión importante de la actividad de monitoreo, lo que contribuye en la formación académica y la ampliación de las actividades de la universidad.

La práctica de monitoreo basada con la investigación en el componente curricular es importante para la construcción y diseminación de conocimientos de los futuros profesionales. Además, el propio monitoreo se beneficia en su formación docente con ese intercambio de información. Según Freire (2011) "no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza", es verificando e interviniendo que se educa y se es educado. Contribuyendo en el desempeño de esa actividad de investigación, son invitados algunos egresados de los semestres anteriores para la presentación de sus datos de los semestres en que cursaban el mismo componente curricular. De esta forma, los alumnos que acaban de ingresar tienen acceso a las experiencias y relatos de los practicantes anteriores.

Frente a las contribuciones de los estudiantes de acuerdo a las observaciones e interacciones con estudiantes de períodos anteriores, se presentan imágenes de presentaciones de resultados de las investigaciones junto a las escuelas – objeto de prácticas.



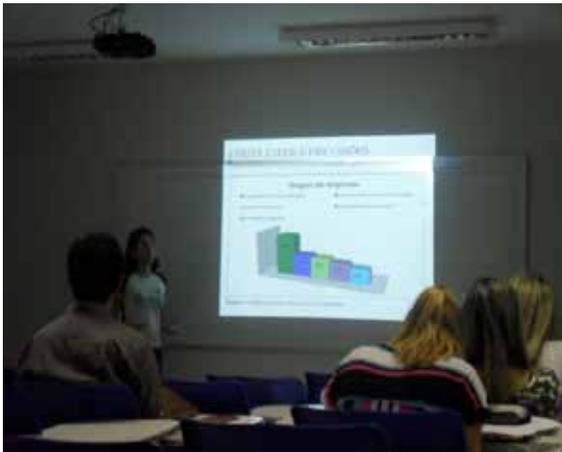


Figura 1: Egresada de Prácticas I presentando resultados de 2012.2 acerca de la investigación “¿Para qué sirve una escuela?”.



Figura 2: Dicentes de Prácticas I presentando a sus pares resultados de 2013.1 acerca de la investigación “¿Qué es una escuela de calidad?”.



Figura 3: Dicentes de Prácticas I presentando a sus pares resultados de 2013.2 acerca de la investigación “¿Qué hace que al alumno le guste su escuela?”.



Figura 4: Egresados de Prácticas I presentando en 2013.2 resultados de 2013.1 acerca de la investigación “¿Qué es una escuela de calidad?”.

En medio a las observaciones ocurridas durante el período de 2012.2 vigente de las Prácticas Supervisadas de Formación de Profesores I (Ciencias Biológicas) hubo un levantamiento de datos acerca de la temática “¿Para qué sirve una escuela?”, cuando estos datos fueron recolectados por los monitores, todavía en condición de practicantes de PEC1079. Ese levantamiento de datos se dio a partir de las respuestas de dicentes, docentes, padres, madres y servidores de escuelas públicas de Natal/RN. A partir de ese trabajo constante de investigación, fue posible pre-

sentar los datos de los grupos de 2013.1, así como el desarrollo de trabajos que fueron publicados en el VII Coloquio de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE – 2013).

Todo ese movimiento de investigaciones asociadas a las actividades de enseñanza contribuyó, incluso, para la construcción de algunos entendimientos que valoramos como centrales en la educación docente en nuestro contexto de acción: comprensión de las escuelas públicas como espacios privilegiados en la formación docente

(Canário, 2006); comprensión de que no existe la “escuela pública”, pero sí discursos que procuran generalizar entendimientos sobre tales escuelas y borrar las multiplicidades de sus cotidianos (Alves y Oliveira, 2005), dentro de ellos el discurso neoliberal y su forma particular de ver y decir la crisis educacional por la cual estamos pasando (Gentili, 1995); reconocimiento de que tal “crisis de la escuela” es también una crisis de capacidad de pensar en las escuelas (Canário, 2005).

Conclusiones

En las perspectivas actuales, el monitoreo académico simboliza un espacio de formación para el monitor y para el profesor orientador, así también expresa una acción que tiene como finalidad contribuir con la mejoría de la enseñanza de pregrado. Este proyecto de monitoreo fue de significado extremo para los monitores, cuyas experiencias de planificación, encuentros, validación fueron importantes en su experiencia en lo académico y personal.

Durante el trabajo desarrollado, constantemente pusimos atención a situaciones importantes al respecto de la relación de los futuros profesores. Estas relaciones pueden estar ligadas directamente a cuestiones profesionales, personales o sociales. Buscando una mejoría de tales situaciones y un perfeccionamiento de las prácticas educativas con base en el carácter observacional por los docentes, el monitoreo proporcionó siempre una base teórica, así como un intercambio constante de informaciones para una mejor adaptación de esos distintos sujetos. Eso porque creemos que la función del docente – investigador no se desempeña abstractamente, sino se construye, se transforma, se vuelve presente, por medio de las acciones y de las prácticas de los sujetos que actúan en una práctica académica y pedagógica (Vasconcellos et al., 2009).

Basado en eso, Guattari (2005) explica que la formación docente se basa en la premisa de que

solamente a través del conocimiento, entendimiento y comprensión del mundo es que podemos ser y estar en él, en acompañamiento con los otros. Permitiendo destacar que la manera como se dan las relaciones entre profesores y alumnos en las escuelas, influye en la calidad de enseñanza. Caminando en ese sentido hacia una reflexión acerca de las preguntas hechas anteriormente al inicio de este trabajo.

El monitoreo proporcionó socializaciones entre los docentes y los demás componentes, sirviendo de apoyo para el perfeccionamiento de la formación personal y profesional de cada uno de los involucrados en el proyecto referido. La interacción resultante del intercambio de informaciones con estudiantes de los semestres anteriores sirvió para que hubiese un mejor entendimiento acerca de las múltiples funciones de las prácticas. El trabajo de monitoreo, a través de una buena planificación, fue fundamental para el cumplimiento exitoso de las actividades. La intervención pedagógica propuesta en el proyecto buscó avances en el cambio del papel del monitoreo ejercido a través de actividades innovadoras en el PEC0179.

Siendo así, se puede concluir con este trabajo que el monitoreo es de fundamental importancia en este contexto de inmersión de futuros docentes en el ambiente escolar. Sin embargo, cabe resaltar que la formación de profesores y profesoras no debe recaer apenas sobre docente y monitores, pero sí partir de un punto en que el trabajo, en conjunto con la responsabilidad, es el inicio de un camino promisorio a ser recorrido, contribuyendo en la formación de diversos sujetos del componente curricular de Prácticas Supervisadas. Se ansían caminos formativos para ese importante frente formativo, donde modificaremos las formas de validación de los docentes, la utilización de nuevos materiales didácticos para la fuente de investigaciones y el perfeccionamiento de las prácticas de investigación que componen el proyecto.



Referencias bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alves, N., Oliveira, I.B. (2005). Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. En: Alice C. Lopes y Elizabeth Macedo, (Orgs.), *Currículo: debates contemporâneos* (pp.78-102). São Paulo: Cortez.
- Amorim, Roseane Maria de, Lira, Tatiane Hilário; Oliveira, Michelle Pereira; Ana Paula Palmeira (2012). O papel da monitoria para a formação de professores: cenários, itinerários e possibilidades no contexto atual. *Revista Exitus, Santarém, 02(02)*, 33-47.
- Arroyo, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2007.
- Barros, Nesio Antonio Moreira Teixeira de (2013). Muito além da memória: um relato docente. En: Fred Sizenando Rossiter Pinheiro; Maria Carmozi de Souza Gomes, Sandra Maria Borba Pereira, *Docência Universitária: lições da experiência* (p. 76-87). Natal: EDUFRRN.
- Brasil. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Coleção de Leis do Brasil - 1968*, Página 152 Vol. 7.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Ed. Porto.
- _____. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed
- Castoldi, R.; Polinarski, C.A. (2009) Considerações sobre o estágio supervisionado por alunos licenciandos em ciências biológicas. Trabalho apresentado no 7. *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1977). *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago.
- Dias, Ana Maria Iório (2007). A monitoria como elemento de iniciação à docência: idéias para uma reflexão. En: Santos, Mirza Medeiros; Lins, Nostradamos de Medeiros (Orgs.), *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal: EDUFRRN, v. 9, p. 37-44.
- _____. (2009). Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, 01*, 37-52.
- Fabris, E.T.H. (2007). A escola contemporânea: um espaço de convivência? En: 30ª Reunião anual da AnPED, Caxambu/MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro/RJ: ANPED.
- Freire, Paulo (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43ª São Paulo: Paz E. Terra Coleção Leitura.
- Garcia, Luciane Terra dos Santos; Silva Filho, Luiz Gomes da; Silva, Maria Verônica Gomes da (2013). Monitoria e avaliação formativa em nível universitário: desafios e conquistas. *Perspectiva, 31(3)*, 973-1003. Florianópolis.
- Gentili, Pablo (1995). Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. En: Luiz Heron da Silva, José Clóvis de Azevedo (Orgs.), *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola* (pp. 128- 137). Petrópolis: Vozes.
- Guattari, Félix (2005). *As três ecologias*. Campinas, SP: Papirus.
- Guattari, F; Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: Cartografia do Desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Jesús, Thayane Karolyne Santos de; Guedes, Egival L. A.; Araújo, Isis Bacelar; Sena, Thiago Bomfim de; Maknamara, Marlécio. (2012). Escola, instituição formadora: concepções de docentes sergipanos. *Revista da SBEnBIO, Niterói*, v. 5, p. 1-8, 2012.
- Santos, Andreza Souza; Noronha, Claudianny Amorim; Cunha, Elizama Rodrigues da (2011). *Caderno de monitoria Nº 1. Relato de Experiências – Projetos premiados*, p. 07, Natal, RN: EDUFRRN.
- Silva, Alane Maria da; Batista, Ivanilson da Silva; Souza, Dayanna Soares da Silva; Medeiros, Dayanne Maria Dantas de; Alves, Márcia Cristina; Costa, Marilene Bizerra da (2013). Gestão e Desenvolvimento de Monitores. En: Santos, Andreza Souza; Noronha, Claudianny

- Amorim; Cunha, Elizama Rodrigues da. *Caderno de monitoria Nº 1: Relatos de Experiência - Projetos Premiados 2011*. Natal: EDUFERN, p. 97-110.
- Slavin, R.E. (1990). Research on cooperative learning: consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Souza, J.C.A; Bonela, L.A.; Paula, A.H. (2007). A importância do estágio supervisionado na formação do profissional de educação física: uma visão docente e discente. *Movimentum - Revista Digital de Educação Física*, 2(2), 01-16. Ipatinga.
- Thiollent, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Vasconcellos, Maura M. M.; Berbel, Neusi A.; Oliveira, Cláudia C.(2009). Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(226), 609-623, set./dez. Brasília.



Educación permanente y continua en una perspectiva de integridad del ser

Lifelong Education and Continued Education – an approach about entirety of human being

Izabel Cristina Feijó de Andrade

UNIPLAC
andrade@technologist.com

Marina Patrício de Arruda

UNIPLAC
marinh@terra.com.br

Recibido: 04 de julio de 2014 / Aceptado: 29 enero de 2015

Resumen

Este artículo buscó discutir las articulaciones y distinciones entre los conceptos de educación permanente y educación continua de modo que favorezca la perspectiva de integridad del ser, vínculo que requiere saberes hasta entonces poco privilegiados en las Universidades y que demandan el rescate de dimensiones basadas en la experiencia, la didáctica y la existencia del educador, tanto individual, comportamental, cultural, social y espiritual. Consideramos que las nociones de educación permanente y educación continua poseen elementos entrelazables que nos permiten desarrollar la capacidad de reaccionar críticamente por medio de una relación autoformativa. Las revisiones teóricas implementadas permitieron algunas consideraciones sobre los procesos formativos actuales y las prácticas de profesores rumbo a una Educación para la Integridad. Concluimos provisoriamente que las aproximaciones y distinciones entre EP y EC pueden proporcionar a los profesores la toma de conciencia de su vinculación todo/parte y del sentido de la vida.

Palabras claves: Educación permanente, educación continua, educación para la integridad, formación de profesores.

Abstract

This paper proposed to discuss articulation and distinction between the concepts of lifelong education and continued education in order to promote the perspective of entirety of human being, an approach that requires knowledges that, until now, are underprivileged in universities and that demands the rescue of dimensions that support the experience, the didactic and the existentiality of the educator in their individual, behavioral, cultural, social and spiritual dimensions. We believe that the lifelong education and continued education have elements that are related each other and that allow to develop the ability to act critically through an autoformation relationship. The made theoretical revisions indicated some considerations about current formative processes and practices of the teachers towards education for entirety. We conclude provisionally that the approaches and differences between lifelong education and continued education could promote for teachers the awareness of their "entire/part" linkage and the meaning of life.

Keywords: Lifelong education, continued education, education for entirety, teacher formation.

Introducción

Vivimos un momento en el cual la humanidad se encuentra fragilizada en sus dimensiones: individual, comportamental, social, cultural y espiritual. Esa situación que, poco a poco se torna cada vez más insustentable, contribuye para que el ser humano se separe de su propia existencia y del sentido de la vida. Sumergidos en esa problemática y con el sentimiento de transformación, urge la necesidad de una reorganización del ser humano y de su vida, porque ya no estamos sintonizados con el planeta, sus habitantes y, muchos menos, con nosotros mismos.

Morin (2005) afirma que la crisis actual despierta las fuerzas de regeneración, sin embargo, incluye también la necesidad de la contribución, de la conciencia, de la recuperación moral y de reactivar nuestras posibilidades altruistas y comunitarias. Nos indica un camino radical para la regeneración ética que depende de un conjunto de transformaciones y regeneraciones humanas, individuales, sociales e históricas (p. 174).

En ese sentido, en busca de una reflexión sobre los procesos formativos actuales y sus prácticas, llegamos a pensar en posibilidades integrales de expansión de la conciencia, enfocando, al mismo tiempo, la calidad de vida y la convivencia armónica de las personas que integran el mundo consensual, el mundo sutil y el mundo espiritual.

El desafío, entonces, que se impone para este artículo es el de discutir la articulación entre los conceptos de educación permanente y educación continua de modo que favorezca la perspectiva de integridad del ser, vínculo que requiere saberes hasta entonces poco privilegiados en las Universidades y que demandan el rescate de dimensiones basadas en la experiencia, la didáctica y la existencia del educador, tanto individual, comportamental, cultural, social y espiritual. Para eso, trazamos algunas preguntas iniciales apenas esbozadas, porque constituyen el objeto de esa discusión: ¿qué proyectos de educación emergen al interior de las Instituciones de Enseñanza

Superior (IES)?, ¿cómo invierten las IES en el proceso de desarrollo humano y profesional de sus docentes?, ¿qué conceptos de educación son nutridos por las IES?, ¿es posible la articulación entre los conceptos de educación permanente, continua e integral?

La educación integral aquí defendida tiene el sentido de propiciar la autonomía y la capacidad de reaccionar críticamente en una relación autoformativa que nos lleva a reflexiones sobre nosotros mismos, el otro y el medio holográfico en el cual estamos viviendo. Así, la “Educación para la Integridad”, “es una propuesta de autoformación que regresa a la interioridad del propio Yo, redescubriéndose en sus dimensiones constitutivas-social, emocional, espiritual y racional, que desarrolladas de forma equilibrada son esenciales para la resignificación de su dignidad” (Enciclopedia de Pedagogía Universitaria, Glosario, vol. 2, 2006: 77).

En ese contexto, la educación de los profesores de Enseñanza Superior ha sido objeto de investigaciones y estudios (Arruda, 2012, 2008; Andrade, 2011; Morais, 2010) entre otros, que apuntan a la complejidad de la profesionalización y a la especificidad autoformativa que contemplan el debate que involucra la educación permanente y continua, pero que nos impulsó para la articulación sistémica-holográfica¹ de educación para la integridad.

Conceptos esenciales para comprender la educación para la integridad

Iniciamos nuestro estudio con el objetivo de discutir la articulación entre los conceptos de educación permanente y continua de modo que favorezca una Educación para la Integridad.

¹ Para Morin (2000), “El principio ‘hologramático’ pone en evidencia esta aparente paradoja de las organizaciones complejas en que apenas la parte está en el todo, como el todo está inscrito en la parte”.



Comenzamos por juntar educación permanente y educación continua. Consideramos que las nociones de educación permanente y educación continua poseen elementos entrelazables, buscamos en el ejercicio del diálogo detallado explicitar con mayor claridad esas dos propuestas educacionales que articuladas pueden fortalecer la educación para la integridad.

Vivimos, entonces, la crisis de los conceptos claros y limpios. En tiempos de incertidumbre, la estrategia surge como escape. Es ahí que la noción de aprendizaje estratégico brota de reflexiones sobre una educación para el siglo XXI ya hechas por Morin (2000: 62): “Toda nuestra enseñanza tiende al programa, al paso que la vida exige estrategia y, si es posible, buena suerte y arte.” La predisposición al descubrimiento y al cambio difícilmente podrá ser posibilitada por un “programa de enseñanza”, pero podrá surgir con el aprendizaje estratégico. En ese aspecto, conviene destacar que establecer un programa de aprendizaje se asocia al encaminamiento de reglas, certezas, al paso que la propuesta de estrategias de aprendizaje tiende al enfrentamiento de los desvíos e incertezas derivadas de la dinámica educacional.

“Los programas son propuestas establecidas a priori y las estrategias un acto creativo que puede ser cambiado a lo largo de la acción” (Morin, 2000: 62).

El programa no improvisa ni innova, mal se puede soportar una dosis débil y superficial de obstáculos en su desarrollo. La estrategia, a su vez, se desarrolla en situaciones aleatorias, utilizándose el riesgo y los obstáculos para alcanzar sus fines. Reaccionar estratégicamente y sacar provecho de los errores para perfeccionarse. El programa necesita de control y vigilancia constante. La estrategia necesita no sólo de control y vigilancia, pero principalmente de competencia, iniciativa y decisión. La estrategia de acción necesita de una estrategia cognitiva. La acción necesita, en cada instante, de discernimiento y de discriminación, para rever/corregir el conocimiento de una situación que se transforma (Morin, 2000: 255).

Así, mientras los programas se alimentan de aspectos determinados, las estrategias se alimentan, principalmente, de eventualidades, pudiendo tornarse inventiva y creativa. “La estrategia no es un medio de acción. Es el arte de la acción” (Morin, 2001: 257); se nos presenta a la estrategia como una inteligencia que puede generar un pensamiento que une y enfrenta la incertidumbre, los imprevistos y dice respecto a las posibilidades abiertas por la educación permanente. Un tipo de aprendizaje orgánico, que comporta correcciones, modificaciones, adaptaciones dinámicas, siendo ésta la base del proceso de autoformación y reflexión capaz de producir cambios.

La educación permanente como una estrategia de acción para enfrentar cambios e imprevistos de la vida. La reflexión sobre la práctica propicia el desarrollo de la capacidad de aprendizaje. Es en ese sentido que la educación permanente puede ser considerada como estrategia de renovación de la práctica por medio de la reflexión y de la relación de intercambio entre los profesores (Arruda et al., 2008).

La educación permanente gana fuerza en la orientación del Ministerio de Salud sobre la estrategia de la educación permanente en salud (EPS) cuyo supuesto pedagógico está en la noción de aprendizaje significativo, los cuestionamientos y las posibles soluciones surgen de las reflexiones críticas sobre las propias prácticas.

Así, el desarrollo de las personas no involucra apenas conocimientos técnicos, sino también los aspectos individuales, la cultura, los valores y los ideales de cada uno. En el área de salud, ésta es una estrategia fundamental para la transformación del trabajo (Cecim; Feuerwerker, 2004) que puede ser diseminada dentro de varios sectores, tornándose orgánica y propicia a discusiones capaces de incrementar y renovar la práctica profesional.

De esa forma, la Educación Permanente (EP) puede ser comprendida como exigencias impuestas al ser humano y a la sociedad, por el proceso de desarrollo permanente en el que deter-

minan la necesidad de extender la acción educativa para toda la vida, tornando a la educación en un proceso permanente.

Eso involucra un desempeño más amplio en la revisión de las dimensiones individuales, comportamentales, culturales y sociales en una reflexión sobre su propia manera de vivir, de sentir la vida y de trascender para la dimensión espiritual. En esta perspectiva, la educación permanente se amplía y abarca la autonomía, la reformulación de valores, actitudes, conceptos, hábitos y no solamente profesional y calificación técnica, sino que se amplía por toda la existencialidad, marcando sus experiencias y las acciones didácticas.

Arruda (2012: 143) afirma que “al percibir a la educación permanente como una estrategia de acción para el enfrentamiento de los cambios e imprevistos de la vida”, podemos considerarla como la propia “educación para la vida, pues es una manera de preocuparse con el mundo cercado por incertezas”, errores e ilusiones que influyen en todas las dimensiones que nos componen como seres humanos (individual, comportamental, cultural, social y espiritual).

La educación permanente recrea el proceso educativo en la medida en que cada persona puede aprender a compartir continuamente. El concepto de Educación Permanente que nos mueve está, entonces, relacionado a la noción de aprendizaje significativo y tiene sentido cuando crea un ambiente propicio a la constitución del compartir el conocimiento y está presente en el cotidiano de las organizaciones. Es capaz de producir cambios en el propio pensamiento y en la acción docente, por eso es percibida como estrategia de reflexión, de renovación, de cambios, de escucha y de acogimiento.

Si, por un lado, la educación permanente se muestra como una “estrategia de acción”, la educación continua es el “programa o espacio para retomar contenidos y conceptos importantes para la retroalimentación” de la práctica (Arruda et al., 2008: 521).

La idea de educación continua involucra un dispositivo de formación que incluye una red



A DIOS ROGANDO
Acrílico sobre tela
1X90

de relaciones en la cual el contexto marca las diferencias de significado, no separando aquello que está unido a ella (educación permanente), pero comprendiendo que esa dualidad es constitutiva del aprendizaje y de la búsqueda de un perfeccionamiento técnico profesional. Ese proceso exige la ampliación de una mirada conceptualizada y creativa y equilibra el destino de los seres humanos, de valorización y respeto por los principios y valores, entre muchos otros aspectos.

La educación continua es asumida como programa, pues incluye el retomar contenidos importantes para la actualización de las profesiones.

Un estudio desarrollado por Arruda et al. (2008), muestra la importancia de que se articule la educación continua con la educación permanente. Esa articulación se da cuando se junta el estudio de nuevos contenidos y momentos de reflexiones sobre la práctica. Así, la educación permanente se firma como “estrategia” pues es el momento para repensar la práctica a partir del intercambio de experiencias y la educación continua, como “programa”, momento en que se teoriza la práctica, cuando los involucrados en el proceso construyen conocimiento ampliando sus limitaciones o necesidades. Siendo así, se vuelve fundamental comprender que son estrategias complementarias, no hay cómo separarlas.

La autoformación, a su vez, se constituye en un trabajo sobre sí mismo en busca del desarrollo potencial, personal y profesional de manera permanente, emancipándose de la dependencia del otro, pero en la relación con el otro, en un movimiento de incluir y trascender los niveles de desarrollo de la conciencia. Por esa reflexividad se aproxima de la educación permanente.

La autoformación incluye un proceso permanente y continuo de mutaciones que emergen de las interacciones entre lo individual y lo comportamental en medio de un ambiente cultural y social. Esa perspectiva de formación de ser educador está conectada, sobre todo, a las ideas defendidas por Galvani (2002) y Pineau (2004). “La autoformación expresa la acción de dar forma y sentido personal que articula diferentes fuentes de formación: la existencia, la experiencia, la didáctica y los conocimientos disponibles en el ambiente social” (Galvani, 2002: 97).

En esa perspectiva, la educación continua, cuando está articulada con la educación permanente, trasciende para la construcción de la identidad profesional consciente, que es el producto de partes sucesivas en busca de ese sentido. Ese encuentro de la educación permanente con la educación continua trasciende, entonces, para la educación para la integridad que busca toda potencialidad estética, ética, comportamental y sistémica del ser humano sea en la vivencia del

proceso artístico, o en el reconocimiento del cuerpo-espíritu en uno solo.

Esas ideas de base y las reflexiones sobre la integridad resultan de los estudios de Wilber (2001, 2002, 2003, 2006 y 2007) que considera la relevancia de los aspectos de la experiencia, de los contornos de la conciencia, “disponibles en la propia concepción de cada uno y que necesitan ser explorados, estudiados, comprendidos para que puedan ayudarnos a conocernos (autoconocimiento)” (Portal, 2007: 290) y comprendernos como seres de integridad en una relación autohetero-ecoformativa. Es entonces, “[...] la conciencia de bienestar resultante de un proceso continuo de armonización entre los aspectos físicos, psíquicos, sociales, culturales, ambientales (en su nivel de realidad) y espirituales (entre niveles de realidad) en todas las fases de su existencia humana (Pozatti, 2007: 71).

Para Portal (2007: 290):

La integridad del ser, que tiene como preocupación el develar y el estudio más profundo de los elementos constitutivos de un acercamiento integral del ser humano –en su integridad– comprendiendo dimensiones inherentes y originales del propio ser: social, racional, emocional, espiritual, para la comprensión de sus propios límites y para la planificación de su desarrollo por medio de un pensar osado y de una práctica integral.

En ese sentido, podemos afirmar que el cuerpo, la mente, la sociedad, la cultura, el medio ambiente y el espíritu forman parte de la misma vivencia humana, pues son dimensiones que se conectan a la integridad.

Para Pozatti (2012: 147):

Una totalidad que pasó a ser percibida como una grande tela consciente y donde conjuntos de complejidades crecientes de este tela poseían conciencia diferente de las partes que la constituían. Además, todas las partes tenían conciencia, una interfiriendo en la otra. Esa perspectiva se conocía como visión holística de la realidad.

Al integrar las diferentes dimensiones y trascender al mismo tiempo todas ellas, percibimos que la educación para la integridad proporciona a los profesores la toma de conciencia de su vinculación con el todo/parte, de la existencia y del sentido de la vida. Frente a esa perspectiva proponemos una mirada sobre la educación para la integridad en el sentido de trasgredir las fronteras epistemológicas de cada ciencia y trascender un saber articulado a lo sagrado, a la vida y a la espiritualidad, rescatando el sentido de autoconocimiento.

Para Wilber (2007a: 10), “una visión integral”:

(...) procura tener en cuenta la materia, el cuerpo, la mente, el alma y el espíritu, así como aparecen en el ser, en la cultura y en la naturaleza. Es una visión que procura ser equilibrada y completa. Por tanto, es una visión que abarca la ciencia, el arte y la moral; que incluye disciplinas como la física, la espiritualidad, la biología, la estética, la sociología y la oración contemplativa; que se presenta en la forma de una política integral, una medicina integral, una economía integral, una espiritualidad integral y una formación para la integridad. (El resaltado es nuestro).

Corroborando con la perspectiva de integridad, Moraes (2004: 7), afirma que “[...] todo proceso de educación involucra un proceso de transformación, vivenciado recursivamente a lo largo de la vida, revelando, a cada instante, una capacidad única de auto-organización, de autoregulación de los propios procesos vitales” y que privilegian el desarrollo de un ser integral. El término “integral” no tiene un sentido completo, sino significa las partes de atributos comunes. Wilber (2003: 56) conceptúa “integral” como la acción de reconciliarse, de juntar las partes, de integrar, unir y trascender para la autoformación.

Esa concepción integral pasa a articularse con la ampliación de la conciencia humana, al considerar y entender al ser humano en sus dife-

rentes dimensiones: cuerpo, mente, corazón y espíritu, tejidas en el equilibrio de inseparabilidad de sus interacciones e inter-relaciones.

Por fin, nos preguntamos, ¿cuáles son los puntos de referencia de una educación para la integridad? Y destacamos algunas dimensiones; la existencial, experimental y didáctica como constituyentes de la educación para la integridad en un movimiento autoformativo.

La dimensión existencial es revelada por los aspectos reflexivos emergentes de la educación permanente, en un acto en que la intuición, sensibilidad, deseos, sentimientos, imaginación, empatía, voluntad y creatividad son aflorados. Así, percibimos que la educación permanente no se limita apenas a la profesión que se ejerce, sino que la incluye y la trasciende para la vida personal, en un intento de aproximación entre su profesión y sus aspectos humanos, que definen la dimensión contemplativa de la vida como seres integrales, englobando la sensibilidad y amor consigo y con los otros.

La dimensión experiencial, en la cual cada educador tiene su tiempo, a su modo, engendra un acto profesional-personal que define su acción, y eso demanda una reflexión existencial (también presente en la educación permanente), pero que demanda una ampliación de la conciencia y la aceptación de los niveles de realidad para, entonces, marcar intencionalmente su transversalidad experiencial o existencial, en una búsqueda de sí mismo con los otros, sentido que modifica totalmente nuestra postura imperante en la vida y, consecuentemente, el deseo de la educación continua. La educación continua, revisión de conceptos para la construcción de estrategias de acción que emergen de las relaciones sociales experimentadas, asumiendo y compartiendo la vida en un sentido más amplio y más trascendental, en una experiencia consciente de ser integral.

La dimensión didáctica, a su vez involucra los valores y sentidos atribuidos por los educadores de Enseñanza Superior a los procesos de aprender y de enseñar construidos a lo largo de sus propias





CICLO SUEÑO
Acuarela sobre papel
90X60

historias de vida de forma significativa (permanente y continua), que revelan recursivamente sus identidades. Identidades articuladas a factores individuales (de sí), comportamentales (actitudes más humanas), culturales (valores y deseos compartidos), sociales (relaciones con los otros), y espiritual (conciencia de otros niveles de realidad) que cuando son aceptados, dan sentido a la propia vida, revelándose en la educación para la integridad.

De hecho, la autoformación al integrar las dimensiones aquí señaladas posibilita la revisión de conocimientos y valorización de estrategias metodológicas abiertas a la autonomía de aprendizaje. En ese sentido, el profesor promueve la renovación del pensamiento y la construcción de alternativas de formación pautada en un aprendizaje autodirigido.

Knowles (1973: 18):

[...] describe el proceso en el cual los individuos toman la iniciativa de, con o sin la ayuda de otros, diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular objetivos e identificar los recursos humanos y materiales para aprender, escoger e implementar las estrategias apropiadas, y avalar los resultados obtenidos en el aprendizaje.

Así, el proceso de aprendizaje es resultante de decisiones autosignificativas en busca de la satisfacción de las necesidades reales de la vida. En ese camino, pierden espacio los métodos pautados en lo que Freire (2000) llama “educación bancaria”, en la cual el alumno es un mero receptor de conocimiento.

Utilizado por Japiassu (1983), Morin (2000) y Portal (2006), el término integridad dice respecto a la “Cualidad de lo que es entero”, por lo tanto, la educación no puede seguir fragmentada produciendo conciencias reduccionistas y despreciando las más variadas dimensiones humanas en nombre de una ciencia que priorizó la parte en detrimento del todo.

Consideraciones finales

Este artículo buscó discutir para articular EP y EC como dimensiones de la Educación para la integridad. Hoy en día, un acercamiento de la formación del educador que relaciona educación/vida/espiritualidad tiende a valorar las iniciativas de autoformación en que lo nuevo y lo diferente son considerados como construcciones a partir de la participación activa, de las experiencias y vivencias de cada uno. Ése es un modo de dar sentido a la vida, volviéndonos conscientes de que podemos trascender nuestro proceso de formación más allá de los aspectos cognitivos y en la dirección de búsqueda de nuestra existencia, de nosotros y de sentido.

Consideramos pertinente una formación pautada en la educación para la integridad, en que se reconozca la interacción e interdependencia entre el sujeto/objeto y se perciba su integridad. Que sitúe el lugar de esa Educación en los procesos de producción y de la vida, de donde emerge el desarrollo de la inteligencia, del pensamiento, de la conciencia y del espíritu en diferentes niveles de realidad. Todos los niveles de realidad, además, son aspectos humanos que dicen respecto a la integridad, la subjetividad, la identidad, la sensibilidad de escuchar al otro y al amor, que son potencialidades adormecidas en el ser educador y que necesitan ser recuperadas.

Esos aspectos son dependientes y correlacionados a otros, también humanos, pero que se encuentran en una dimensión más racional y dicen respecto a la racionalidad técnica y

práctica. Todos esos aspectos humanos están articulados entre sí, formando la integridad del educador.

A partir de ese enfoque, surgieron inquietudes que nos impulsaron a nuevas discusiones: ¿cómo proporcionar una integración entre, a través y más allá de todas las disciplinas que trabajan los “fundamentos de la educación” en la dirección de una educación para la integridad, considerando estrategias de EP y EC?

Pensar en un nuevo modelo de formación profesional capaz de privilegiar el reconocimiento de carácter multidimensional de la sociedad y del humano puede ser el primer paso. Rever dualidades y puntos de vista que, en una perspectiva reduccionista, tienden a excluirse como razón y emoción, mente y cuerpo, nos puede hacer reflexionar sobre el modo como la unidad compleja de la naturaleza humana y desintegrada a lo largo de su proceso de formación (Arruda & Arruda, 2010).

Nuestra misión es sorprender, encantar y entusiasmar, desafiando las expectativas que nuestros alumnos tienen de nosotros (Portal, 2006: 52). Y para sorprender es necesario crear, inventar estrategias. Si consideramos que nuestra cultura privilegió un paradigma fundado en la lógica determinista y dual, podemos comprender cuánto esta simplificación limitó nuestra creatividad, resistiendo por un largo tiempo a adoptar metodologías innovadoras para permitir la reflexión sobre la práctica, la relación de intercambio, la construcción de inteligencia espiritual, emocional que, de forma articulada a la razón, encaminen soluciones. La educación siguió a la razón, sin considerar la totalidad abierta del ser humano, que privilegió apenas sus componentes objetivos y no educó al hombre para la integridad. Por lo tanto, es preciso reinventar la aventura e la formación, considerando las varias dimensiones que componen la vida de los educadores.



Referencias bibliográficas

- Andrade, Izabel Cristina Feijó de. (2011). *A inteireza do ser : uma perspectiva transdisciplinar na Autoformação de educadores / Tese*. Porto Alegre, Brasil.
- Arruda, M.P.; Arruda, L.P. (2010). O profissional da saúde como um mediador de emoções. *Rev. Eletr. Enf.* 12(4), 770-4. Disponible en: <http://www.fen.ufg.br/revista/v12/n4/v12n4a25.htm>.doi: 10.5216/ree.v12i4.12261
- _____ et al (2008). Educação permanente: uma estratégia metodológica para os professores da saúde. *Rev. bras. educ. med.*, 32(4), Dec. Rio de Janeiro. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?>
- Arruda, M.P. & Gomercindo Ghiggi (2012). Conversações sobre educação popular e educação permanente – propostas concorrentes e complementares? *REP, Revista Espaço Pedagógico*, 19(1), 135-150, Passo Fundo, jan./jun.
- Ceccim, R.B. & Feuerwerker, L.C.M. (2004). Mudança na graduação das profissões de saúde de sob o eixo da integralidade. *Cad. Saúde Pública*, 20(5), 1400-1410.
- Freire P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz.
- Galvani, P. (2002). A autoeducação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. En: *Educação e Transdisciplinaridade, II/ coordenação executiva do Cetrans*. São Paulo: TRIOM.
- Japiassu, H. (1983). *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Moraes, M.C. (2004). Pensamento Eco-Sistêmico: Educação, Aprendizagem e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morais, J.R.C. (2010). O valor do silêncio na atitude educativa do homem: Uma ontologia do silêncio na escola. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Disponible en: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload>.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- _____ (2001). *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRRN.
- _____ (2005). *O método 1: A natureza da natureza*. Trad. Ilana Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Pineau G. (2004). *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom. Traduction de Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs.
- Portal, L.L. (2006). En Marília C. Morosini, *Enciclopédia de Pedagogia Universitária Glossário*, 2(77). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- _____ (2007). Educação para inteireza: um (re) descobrir-se. *Porto Alegre/RS*, XXX, n. especial, 285-296, out.
- Pozatti, M.L. (2007). *Buscando a inteireza do Ser: proposições para o desenvolvimento sustentável da consciência humana*. Porto Alegre: Genesis.
- _____ (2012). Educação para a Inteireza do Ser – uma caminhada. *Educ. Real*, 37(1), 143-159, jan./abr. Porto Alegre.
- Wilber, K. (2001). *A União da Alma e dos Sentidos*. São Paulo: Cultrix.
- _____ (2002). *O Projeto Atman: Uma Visão Transpessoal do Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Cultrix.
- _____ (2003). *Boomeritis: Um Romance que Tornará Você Livre*. São Paulo: Madras.
- _____ (2006). *Espiritualidade Integral – uma nova função para religião neste início de milênio*. Trad. Cássia Nasser. 1. ed. São Paulo: Aleph.
- _____ (2007). *Uma teoria de tudo: uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade*. São Paulo: Cultrix, Amaná-Key.

Las habilidades de investigación en estudiantes de Psicología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador

Research skills in psychology students at University of Guayaquil, Ecuador

Simón Alberto Illescas Prieto

Universidad de Guayaquil
saymonillescas@hotmail.com

Gisela Bravo López

Universidad Carlos Rafael Rodríguez
gbravo@ucf.edu.cu

Segunda Elena Tolozano Benites

Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología
e_tolozano@hotmail.com

Recibido: 10 de julio de 2014 / Aceptado: 29 enero de 2015

Resumen

La universidad del siglo XXI está cada vez más necesitada de enfrentar los desafíos que la sociedad contemporánea le impone, sobre todo lo relacionado con la producción y la transmisión de la cultura y la formación de profesionales que demandan una elevada preparación desde lo científico y lo investigativo. Por lo que cada vez más, se precisa generar en las instituciones de educación superior, desde la docencia y la investigación una relación articulada entre la teoría y la práctica en los escenarios reales de actuación de los futuros profesionales, con la intención de que los estudiantes universitarios tengan un desarrollo de sus habilidades investigativas. Los autores de este trabajo presentan un grupo de reflexiones teóricas sobre el tema y acciones prácticas orientadas a contribuir al desarrollo de las habilidades investigativas y a la búsqueda de la integración de los saberes que posibilite la formación integral de los futuros profesionales de la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador.

Palabras claves: Desarrollo, habilidades, investigación, estudiantes, psicología.

Abstract

The twenty-first century university is increasingly needed to meet the challenges that contemporary society imposes related to production and transmission of culture and the training of professionals who demand a high preparation from the scientific and research. As increasingly required generate higher education institutions, from teaching and research articulated relationship between theory and practice in real scenarios of future performance professionals, with the intention that college students have development of research skills. The authors of this paper presents a set of theoretical reflections on the subject and from the subject practical action research methodology aimed at contributing to the development of research skills and the search for knowledge integration that enables the comprehensive training of future Career professionals of Psychology at the University of Guayaquil, Ecuador.

Keywords: Development, skills, research, students, psychology.

Introducción

En la época actual de transformación vertiginosa, es necesario proporcionar a los jóvenes formas de pensamiento eficaces, más que contenidos que rápidamente se vuelven obsoletos al no ser capaces de integrarse con otros nuevos que aparecen continuamente, en este mundo científico e intelectualmente tan cambiante.

Esta situación a la que se enfrenta la población mundial a principios del milenio, se traduce en un desafío para los educadores de todo el mundo, que son los encargados de formar a las nuevas generaciones para cumplir su encargo social en el siglo XXI, por lo que Ecuador enfrenta nuevos y mayores retos, entre ellos la de formar ciudadanos capaces de procesar el caudal de información actual, comprender y actuar conscientemente en la solución de los problemas.

En la década de los 70 y 80 del siglo XX, la Universidad ecuatoriana, vivió situaciones de cambios profundos, proceso que incluyó un Plan de Reforma Universitaria, caracterizada por la democratización de la Educación Universitaria, el fortalecimiento de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, entre otros.

En el Ecuador en el Plan Nacional de Desarrollo que contempla el Plan Nacional para el Buen Vivir de la República del Ecuador, en sus estrategias para el periodo 2009 -2013 numeral 6.5 Transformación de la Educación Superior y la transferencia de conocimiento a través de Ciencia, Tecnología e Innovación, destaca que: “se vuelve imprescindible que las personas con más formación y experiencia investigativa y docente, accedan a una carrera académica que incentive la formación con la máxima excelencia y la producción de investigaciones pertinentes a las problemáticas ecuatorianas”.

El planteamiento anterior revela los cambios que hoy se precisan en la educación superior ecuatoriana, lo cual ha enmarcado la nueva ruta curricular de la Universidad de Guayaquil, en la revisión de sus procesos y políticas educativas a las que deberá supeditarse cada una de las unida-

des académicas que tributan a estos procesos de formación y transformación de la sociedad.

Estos cambios deben propiciar un alto grado de desarrollo de las habilidades de investigación, que en el caso particular de la carrera de Psicología están centradas en las siguientes habilidades: la observación, la obtención de información, la planificación de la misma, la solución de problemas y la comunicación de resultados, entre otras, que como procedimientos generales, le permitan profundizar en el conocimiento de la realidad y determinar sus características, establecer sus nexos, sus regularidades, es decir, poder conocer y fundamentar lo válido o no de sus productos.

Ello exige una universidad y un profesor que apliquen, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los métodos y procedimientos de la investigación, la dinámica de la ciencia y sobre todo, exige mayor sistematización e integración de los resultados de la investigación.

Todo lo anterior nos lleva a plantear el problema científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes de Psicología de tercero, cuarto y quinto año que cursan estudios en la Universidad de Guayaquil?

Por lo que se ha precisado como objetivo de la investigación: Elaborar una propuesta de acciones metodológicas que contribuyan al desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes de Psicología de la Universidad de Guayaquil.

Para lograr lo anterior se han utilizado una variedad de métodos cualitativos entre los que se pueden mencionar los siguientes: Observación, análisis de documentos, entrevistas a profesores y estudiantes de la carrera de psicología, entre otros.

Entrevistas grupales a estudiantes

Los estudiantes no reconocen los aprendizajes asociados a los aspectos epistémicos como una

vía para aprender el proceso de investigación y no tienen clara identificación de las habilidades que se trabajan con este fin. Reconocen la importancia de este conocimiento y proclama las ayudas sobre todo por las dificultades que enfrentan en las actividades de culminación de estudio.

Encuesta a profesores

No reconocen las vías que utilizan para la formación investigativa y especialmente en el tratamiento de las habilidades, imprecisión y desconocimiento en cuáles son estas habilidades, sobrevolando el papel de la asignatura Metodología de la investigación y advierten la necesidad de preparación en este sentido.

Desarrollo

Tendencias actuales y características de la formación del psicólogo en la Universidad de Guayaquil

La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, en el año 1962, implementa en su gestión institucional, la formación académica y profesional de Profesores de Segunda Enseñanza en Psicología, Orientadores Integrales y Licenciados en Ciencias de la Educación: especialización Psicología, con un perfil ocupacional que permitía a sus egresados insertarse en actividades de docencia y en los Departamentos de Orientación Educativa y Bienestar Estudiantil, en el nivel medio del sistema educativo del país.

Cabe resaltar que el evidente reconocimiento de las demandas sociales a la profesión, así como el desarrollo científico de ésta, presionaron a los profesores y estudiantes a involucrarse en el proceso de reforma del Plan de Estudios que garantizaría la formación de los psicólogos en las diferentes especializaciones. Esto sólo fue posible hacerlo construyendo las bases de una nueva Facultad, compromiso que asumió la mayoría de profesores y estudiantes de

la Junta Ampliada de la Escuela de Psicología en el año 1976.

El siete de agosto de 1979, el H. Consejo Universitario, aprobó el Reglamento de la Escuela de Psicología, en el cual se legitimaron las carreras de Psicología Clínica, Psicología Educativa, Psicología Industrial y Psico-rehabilitación Educativa, rebasándose sus límites. Este acto justificaría posteriormente la necesidad de la creación de la Facultad de Ciencias Psicológicas y es así como un nueve de junio de 1981 alcanza su nivel de Unidad Académica Autónoma (Reglamento de la Escuela de Psicología, 1979).

Una necesidad de cambio en la Facultad de Ciencias Psicológicas asumió una nueva misión institucional, la formación profesional de los psicólogos, para intervenir en la diversidad de campos de acción y sus respectivas esferas de actuación eligió su desafío, constituirse en el espacio para construir desde los aportes teórico-prácticos de la Psicología como ciencia y profesión, las nuevas formas de contribuir al desarrollo de la sociedad ecuatoriana, reconociendo las singularidades, diferencias y pluralidad de las diversas demandas sociales.

Las especializaciones constituyen un cambio histórico que inicia entonces un proceso que continúa hasta nuestros días. La formación de psicólogos se hacía en un ciclo básico de tres años, las especializaciones por tres años igual, siendo el último de prácticas.

En la Reforma de 1998 se reduce a cinco años la formación profesional; los dos primeros años corresponden al básico y los tres subsiguientes a la especialización, la práctica profesional se desarrolla a lo largo de estos tres años. (Facultad de Ciencias Psicológicas, Reforma 2008, Plan de Formación Profesional del Psicólogo).

El Consejo Directivo, tomó varias resoluciones orientadas al mejoramiento del diseño curricular, la capacitación de los profesores en la investigación científica, elaboración de diseño de proyectos, sistema de evaluación del proceso con definición de indicadores y elaboración de un Plan Estratégico de Desarrollo Institucional



2003-2010, en el cual se establecieron varios objetivos estratégicos, y sus lineamientos generales, uno de ellos, la formación profesional del psicólogo de perfil amplio. (Facultad de Ciencias Psicológicas, 2003-2010, Plan Estratégico de Desarrollo Institucional.

2. Las habilidades de investigación su contextualización en la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil

En este epígrafe se considera oportuno profundizar en las definiciones de habilidades, y en los criterios de clasificación de las habilidades, con especial énfasis en las habilidades de investigación.

La investigación didáctica desarrollada por Hodson (1992) demuestra que los estudiantes desarrollan mejor su comprensión conceptual y de la ciencia cuando hay oportunidades y apoyo para la reflexión en investigaciones científicas, es decir: un aprendizaje de la ciencia mediante la investigación.

Sánchez Blanco (1993) considera que el desarrollo de las habilidades de investigación en los estudiantes incluyen procesos básicos e integrados, básicos son: Observar, clasificar, medir, predecir y comunicar y como procesos integrados: experimentar, interpretar datos, formular hipótesis, identificar y controlar variables.

Variadas y numerosas son las investigaciones en el área internacional que han sustentado la formación y desarrollo de habilidades entre las que se pueden citar:

Petrosky (1985) la define como: “Dominio de un complejo sistema de acciones psíquicas y prácticas necesarias para la regulación consciente de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que la persona posee”.

Un colectivo de autores cubanos (1989) las define como: “La capacidad de aprovechar datos, conocimientos o conceptos que se tienen, que operen con ellos para la elucidación de las propie-

dades sustanciales de las cosas y la resolución exitosa de determinadas tareas teóricas y prácticas”.

Brito (1993) define habilidades como “El dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos y hábitos que posee el sujeto”.

Márquez (1995) la define como: “Son formaciones psicológicas mediante las cuales el sujeto manifiesta en forma concreta la dinámica de la actividad con el objetivo de elaborar, transformar, crear objetos, resolver situaciones y problemas, actuar sobre sí mismo: autorregularse”.

Fariñas (1995) “un conjunto de habilidades, que por su grado de generalización y poder autorregulador de la personalidad, son columna vertebral de cualquier currículo, que pretenda desplegar el potencial desarrollo psicológico de la persona, se denominan habilidades conformadoras del desarrollo personal (HCDP)”.

Zayas (1999) define las habilidades como “la dimensión del contenido muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura humana, desde el punto de vista psicológico, el sistema de acciones y operaciones dominadas por el sujeto que responde a un objetivo”.

Zilberstein (1999) y Silvestre (1999) señalan que “como parte del contenido de la enseñanza, la habilidad implica el dominio de las formas de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa, es decir, el conocimiento en acción”.

Se considera que en las definiciones de habilidades ofrecidas por estos autores se resaltan aspectos esenciales que constituyen el dominio de un sistema complejo de acciones psíquicas y prácticas que permiten una regulación racional de la actividad, por tanto al analizar la estructura de la habilidad, esta tiene como base gnoseológica los conocimientos, como componentes ejecutores las acciones y las operaciones y como componentes inductores los objetivos y los motivos.

Con relación a las habilidades investigativas, Machado y coautores; y Chirino y Nocedo (2004) definen las habilidades investigativas como



MITAD DEL MUNDO
Óleo sobre tela
120X84

“las acciones dominadas para la planificación, ejecución, valoración y comunicación de los resultados producto del proceso de solución de problemas científicos”.

Moreno (2005) afirma que, “la expresión habilidades investigativas hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no desarrollan”.

Rojas (2007) señala como “habilidades para la investigación: la exposición, formulación de preguntas, comentarios, propuestas, conclusiones y evaluación”. Y conceptualiza cada una de ellas.

Beneitone y otros (2007) destaca que el papel de la investigación en el nuevo modelo de competencias se reafirma al considerarse

la habilidad de investigación como “una de las competencias genéricas que debe ser desarrollada en los estudiantes dentro del Proyecto Tuning para América Latina y precisa la investigación y el desarrollo de habilidades de investigación son un producto como un proceso de la educación universitaria”.

Willison (2009) “Añade que el desarrollo explícito y coherente de las habilidades de investigación como parte del currículo es una forma para dotar a los estudiantes de los beneficios de participar en una experiencia de investigación significativa para su aprendizaje”.

A partir del análisis anterior, los autores de este trabajo asumen la ofrecida por Barrera (2005) pues considera a “habilidades investigativas: son aquellas acciones y operaciones que permiten la interpretación de la realidad en su contexto, su transformación sobre bases científicas, a la



vez permiten apropiarse de los conocimientos de la asignatura objeto de estudio utilizando la metodología científica”. También refiere que el desarrollo de habilidades como objetivo de los procesos educativos demanda entonces no sólo claridad en la conceptualización de las habilidades que se pretende desarrollar, sino también precisión en los desempeños que se considerarán como manifestación de cierto nivel de desarrollo, y sobre todo, la plena conciencia de que no es lo mismo proponer el dominio de contenidos que generar experiencias facilitadoras del desarrollo de habilidades investigativas, que conjuntamente con el desarrollo de las mismas el estudiante, en este caso, aprenda psicología.

En Ecuador, escasamente se encuentran estudios que reporten las habilidades que en materia de investigación tienen los estudiantes, como tampoco se cuenta con instrumentos al respecto. En el currículo de la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil se identifican las siguientes habilidades de investigación:

- Habilidad de observación holística, que considera los rasgos de la personalidad que le permita relacionar, interpretar actitudes, interpolar, aplicar, transferir, intervenir en la realidad social de los prototipos de personas u hechos observados.
- Habilidad de describir aspectos de la subjetividad: para explicar en forma detallada un conjunto de procesos sistemáticos, mediante análisis.
- Habilidad de interpretar la información relevante, para formular un juicio de valor y tomar decisiones, es decir reflexionar sobre la acción y saber actuar ante situaciones imprevistas o contingentes.
- Habilidad de identificar las características en el objeto, es decir la comparación de este objeto con otros que poseen otras características, las características generales y diferenciales de los objetos, habilidad de procesar el pensamiento lógico en las diferentes formas que se manifiestan los objetos en la investigación.

3. Situación actual del problema

A partir de la aplicación de una variedad de métodos cualitativos como: observación, análisis de documentos, entrevistas a profesores y estudiantes, de la carrera de Psicología entre otros y teniendo en cuenta la experiencia del autor durante tantos años en la formación de psicólogos se han obtenido en un diagnóstico inicial las siguientes regularidades, las cuales pueden estar organizadas a partir de los criterios de: estudiantes, profesores y el curriculum.

Criterios de los estudiantes

- Consideran que la investigación, no constituye un hilo conductor durante su proceso de formación, porque el proceso de enseñanza aprendizaje no está organizado de manera que posibilite el desarrollo de habilidades de investigación.
- Al finalizar su carrera no saben cómo realizar un diagnóstico, evaluación y selección de casos psicológicos, porque no sistematizan las herramientas investigativas ofrecidas en la asignatura de Metodología de la investigación Científica y en otras asignaturas.
- Tal como está organizada la práctica laboral no permite que apliquen los conocimientos teóricos recibidos en su proceso formativo.
- Consideran al profesor como un agente transmisor de conocimientos, que no utiliza métodos que desarrollen sus habilidades investigativas y los motive a buscar siempre lo desconocido.
- Señalan que en la Facultad y carrera no se desarrollan permanentemente eventos científicos investigativos donde ellos puedan participar.
- No observan en el desarrollo de las clases que el profesor establezca vínculos con otras materias de la especialidad que les permita la confección y aplicación de instrumentos de búsqueda y solución de problemas
- En las clases que dictan los profesores no se utilizan situaciones vinculadas a la profesión, ni tienen elementos prácticos.

Criterios de los profesores

Consideran importante y útil la labor que desempeñan como educadores, pero sobrevaloran la necesidad de dotar a los estudiantes sólo de conocimientos.

Afirman que los estudiantes tienen poca experiencia y escasa cultura general, lo que limita enfrentarlos a problemas de su profesión.

Reconocen que sólo la asignatura Metodología de la investigación científica es insuficiente para desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes y puntualizan que las demás asignaturas deben continuar realizando acciones investigativas que sistematicen lo trabajado en ella, pero sin embargo en la práctica no lo hacen, porque no saben cómo hacerlo.

Afirman utilizar vías para desarrollar en el estudiante habilidades de investigación pero circunscrita solo a métodos tradicionales, no argumentados con nuevas técnicas y estrategias que den tratamiento a los objetivos de forma integrada e inciten a los estudiantes a pensar, analizar, buscar nuevos y variados caminos de solución con alternativas no comunes.

Puntualizan que no todos los profesores de la carrera están preparados en la Metodología de la investigación Científica ni en la Pedagogía lo que les limita utilizar métodos que promuevan en el estudiante: la reflexión, el debate y la búsqueda del conocimiento.

Señalan que en la asignatura de práctica laboral e investigativa que se imparten en seis niveles y en su práctica pre-profesional, los estudiantes no logran sistematizar lo que han aprendido teóricamente en su proceso formativo.

No se tienen en cuentas las líneas de investigación de la Facultad.

Reconocen que la mayoría de los profesores por lo general no investigan, ni realizan trabajos vinculando la docencia con la investigación y con la práctica laboral.

Desde el curriculum formativo de la carrera

- La práctica laboral concebida en el plan de carrera, está desvinculada de lo que los estu-

diantes trabajan en cada una de las asignaturas.

- No está planificado que los estudiantes desde tercero a quinto año, realicen investigación de campo, ni elaboran proyectos de investigación.

A partir de las reflexiones anteriores, es criterio de los autores de esta investigación que dado el desarrollo alcanzado por la ciencia y la técnica y la gran cantidad de conocimientos acumulados por la humanidad, se hace necesario que los profesores dirijan su trabajo docente, más a enseñar a aprender, que a transmitir información. De esta forma, el énfasis fundamental debe realizarse en que el estudiante asimile los modos de actuación necesarios para adquirir de manera independiente el conocimiento que después requerirá en su quehacer profesional y en su tránsito por la vida. Por tal motivo una de las tantas tareas fundamentales de la educación debe ser el desarrollo de habilidades investigativas, ya que el éxito en las diferentes actividades que el hombre realiza depende en gran medida de la forma en que ellas sean dominadas por él.

Ante tal situación se hace necesario precisar una propuesta de acciones didácticas desde la asignatura metodología de la investigación que contribuya al desarrollo de las habilidades de investigación en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil que se propone a continuación.

4. Propuesta de acciones desde la asignatura metodología de la investigación para contribuir al desarrollo de las habilidades de investigación en los estudiantes de la carrera de Psicología

A continuación se ofrece un grupo de acciones metodológicas diseñadas para contribuir al desarrollo de estas habilidades.

- El profesor debe propiciar a través de sus clases un modelo de actuación para los estu-





GULA DE VIVIR
Acuarela sobre papel
90X80

diantes que fomente un proceso reflexivo en el desarrollo de las actividades

- Los ejercicios que se presenten a los estudiantes deben propiciar originalidad y brindar las posibilidades para nuevas vías y procedimientos por parte de los alumnos, de manera tal que demuestren desarrollo de la independencia.
 - El profesor al orientar los ejercicios o casos prácticos debe exigir la solución por diferentes vías con la finalidad de que el estudiante pueda aplicar nuevas alternativas o variantes y se muestre como un agente activo que aporta y desarrolla su pensamiento creador
- como aspecto fundamental para desarrollar habilidades investigativas.
 - Las explicaciones ofrecidas por los profesores no pueden ser rutinarias ni formales, deben estar orientadas a la búsqueda de lo nuevo.
 - Las clases a realizar deben ser flexibles, creadoras para potenciar las posibilidades de carácter investigativo de los estudiantes y motivarlos en la búsqueda de nuevos caminos a través de sus reflexiones e independencia.
 - Emplear métodos participativos que ayuden a desarrollar una clase dinámica y activa para que los estudiantes, tengan una participación más dinámica y protagónica en la elaboración de su propio conocimiento, siendo cada vez más independientes del docente y solucionando las actividades a través de variantes novedosas.
 - Insistir para que los estudiantes comprendan la relación que tienen las habilidades investigativas con las diversas actividades que realizan durante el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje, por lo que los profesores deben desarrollar una labor dirigida a evidenciarles la importancia que tienen esas actividades en su formación investigativa.
 - Establecer el vínculo interdisciplinario para la confección y aplicación de instrumentos de búsqueda y solución de problemas considerando que este es un aspecto medular en el desarrollo del futuro egresado de la educación superior, lo que conlleva a estar mejor preparado para dar solución a los problemas que encontrarán en su vida profesional como psicólogo.
 - Las formas de evaluación deben estar en función del desarrollo de las habilidades investigativas propias del profesional de Psicología.
 - Incluir actividades investigativas en el desarrollo de las diferentes asignaturas, como pueden ser: fichado de bibliografía, elaboración de informes y la aplicación de técnicas investigativas, para lograr el vínculo interdisciplinario para el desarrollo de habilidades investigativas.

Para cumplir con las acciones anteriores los docentes deben tener en cuenta las siguientes exigencias durante la concepción y desarrollo de las diferentes actividades docentes.

- Considerar al estudiante como un ente activo participativo en su propio aprendizaje.
- Lograr la comunicación entre alumnos y profesores.
- Enfatizar el aprendizaje en grupo y el trabajo colaborativo.
- Incentivar el uso de nuevas tecnologías.
- Considerar al profesor como orientador, estimulador, controlador y evaluador.

Conclusiones

El proceso de formación y desarrollo de habilidades investigativas es largo y complejo y compete a cada disciplina, asignatura o componente de la

carrera de Psicología con una visión inter, multi y transdisciplinaria para el logro de su dominio y garantizar el modo de actuación en el profesional de manera tal que este sea capaz finalmente por sí mismo de transformar creadoramente la realidad en la cual se inserta.

El psicólogo en formación para elaborar sus diseños de investigación, diagnóstico e intervención debe saber observar, describir, identificar e interpretar la información que recopila.

Se debe realizar cambios en la concepción del plan de carrera y declarar como objetivo esencial la necesidades de orientar el proceso formativo a un perfil profesional general que valore la investigación en su formación académica y en su actividad pre profesional lo cual solo será posible lograr en la medida que se formen las habilidades de investigación como base para el desarrollo de las competencias profesionales.

Referencias bibliográficas

- Álvarez de Zayas, C. (1989). *Relaciones entre comunicación y educación para la formación de habilidades comunicativas*. La Habana – Cuba
- Barrera, K.J. (2005). *Estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades investigativas en la disciplina física de ciencias técnicas* (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas).
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maleta, M. M., Siufi, G., & Wageenar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Brito, H. (1993). *Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos / Héctor Brito Fernández, Viviana González Maura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores Cubanos (1989). *Contenido de la enseñanza. Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Facultad de Ciencias Psicológicas (1976). *Memorias: 15 años de vida institucional*. Guayaquil: Publicación del Decanato de la Facultad.
- _____ (2003-2010). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional*. Guayaquil: Publicación del Decanato de la Facultad.
- _____ (2008). *Plan de Carrera*. Guayaquil: Publicación del Decanato de la Facultad.
- _____ (2008). *Reforma. Plan de Formación Profesional del Psicólogo*. Guayaquil: Publicación del Decanato de la Facultad.
- Fariñas León, Gloria (1995). *PROMET Proposiciones metodológicas: Maestro una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Ed. Academia.
- Márquez, A. (1995). Las habilidades, reflexiones y proposiciones para su evaluación. En: Aleida Márquez, Clara Suárez Rodríguez (p. 100), *Manual de consulta para la maestría en Ciencias Pedagógicas*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Machado, R. y coautores y Chirino, R. y Nocedo, L. (2004). *El equipo de investigación: Una alternativa ante los retos de la universalización de la Educación Superior en Cuba*, http://www.ilustrados.com/tema/7797/equipo-investigacion-alternativa-ante-retos-universalizacion.html#_ftn3



- Moreno, M.G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(3). España, < <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice>>.
- Petrosky, A.V. (1985). *Psicología General*. Moscú: Editorial Progreso.
- Plan Nacional de Desarrollo, Plan del Buen Vivir (2009 – 2013). *Numeral 6.5 Transformación de la Educación Superior y la transferencia de conocimiento a través de Ciencia, Tecnología e Innovación*, Quito: SENPLADES.
- Reglamento de la Escuela de Psicología (1979). Honorable Consejo Universitario. Guayaquil: Editorial Eduquil.
- Rojas, N. (2007). *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/6, 15 de diciembre.
- Serrano Jara, Nelson (1999). *La psicología en la República del Ecuador*. Quito: Editorial Universitaria.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación Superior en el Siglo XXI Visión y Acción. Bruselas: UE.
- Willison, J., & O'regan, K. (2007). Commonly known, commonly not known, totally unknown: a framework for students becoming researchers. *Higher Education. Research & Development*, 26(4), 393-409.
- Willison, J. (2009). Multiple contexts, multiple outcomes, one conceptual framework for research skill development in the undergraduate curriculum. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 29(3), 10-14.
- Zilberstein, J. y Silvestre, M. (1998). Debate. Problemas actuales del aprendizaje escolar. ¿Cómo concebir del desarrollo de habilidades en los estudiantes desde una concepción didáctica desarrolladora? *Desafío escolar*, 2(6), 4. Cuba.



Memoria académica



CHASQUI
Acrílico sobre tela
90x70

Alteridad, Volumen 9, N° 2

Memoria académica julio-diciembre 2014



IV Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos. Las Jornadas se realizaron en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) el 11 y 12 de septiembre del 2014 en Buenos Aires, Argentina. La profesora María Verónica Di Caudo, participó desde Ecuador, vía videoconferencia con la ponencia “Jóvenes indígenas y afroecuatorianos en el Nivel Superior. Prácticas, políticas y discursos”. La ponencia fue publicada en las Actas del Congreso (ISSN 2362-5775) y puede ser consultada en la siguiente dirección electrónica: <http://pas.ides.org.ar/actas-de-las-jornadas-sobre-etnografia-y-procesos-educativos>

I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes. Democracias, Derechos Humanos y Ciudadanías. Del 17 al 21 de noviembre en la ciudad de Manizales, Colombia se desarrolló este importante evento al que asistieron más de mil estudiantes e investigadores de distintos países de la región como México, Chile, Colombia, Argentina, Brasil, Perú. María Verónica Di Caudo, docente de la Carrera de Pedagogía y profesora investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana presentó la ponencia “Estudiantes indígenas y afroecuatorianos. Un relato colectivo de los sentidos del ser y estar en la Universidad”. La misma recoge una investigación etnográfica de la experiencia de un grupo de estudiantes interculturales de la UPS. El trabajo se realizó desde el Centro de Investigación de la Niñez, Adolescencia y Juventud, CINAJ y contó con la colaboración de la estudiante Sara Madera (Carrera de Filosofía y

Pedagogía), quien también participó de la Bienal. La presencia en la Bienal, particularizada en la mesa de trabajo sobre formación universitaria, ofreció la oportunidad de compartir políticas y experiencias para la igualdad de oportunidades de jóvenes universitarios de sectores emergentes en América Latina.



Campaña “Mambrú no va a la Guerra”. La Carrera de Pedagogía y el SERPAJ (Servicio de Paz y Justicia del Ecuador) participaron en la Campaña “Mambrú no va a la guerra”, por el no consumo de juguetes bélicos y sexistas”, 67 estudiantes de tercer nivel se prepararon desde el mes de octubre y se desempeñaron animando las caravanas en lugares de Quito como la Plaza de San Francisco, parque Cumandá, parque la Carolina y otros lugares como Puéllaro, San José de Minas y San Lorenzo en Esmeraldas.



Foro: Interculturalidad y Educación en el Ecuador. Situación y perspectivas. El viernes 12 de diciembre se desarrolló este foro, como resultado de la interacción entre la Carrera de Pedagogía y Contrato Social por la Educación en el Ecuador, mediante la firma de un convenio que busca fortalecer un espacio de aprendizaje en nuestro país. El foro enfatizó en el desarrollo educativo de nuestros pueblos desde el punto de vista de los representantes afroecuatorianos, indígenas, artistas urbanos, el sector público y de la Academia. Participaron de este evento: Gabriela Barba (CSE) María Sol Villagómez (panelista,

docente UPS), Milton Luna (Coordinador CSE), Sonia Viveros (panelista), Aurora Iza (panelista docente UPS), Pablo Molina (panelista, artista urbano), Hilda Chaluisa (panelista, representante indígena) y Daniel Llanos (moderador, docente UPS). Asistieron al evento las estudiantes de la Carrera de Pedagogía.

Curso de Técnicas Lúdicas y Creativas para el Aula. Entre el 5 y el 26 de febrero se realizó este curso de formación continua para graduados de la Carrera y de docentes de educación en general. Las estrategias lúdicas desarrolladas fueron de interés para las 28 participantes, así como la construcción colectiva de una Wiki en el entorno virtual. La docente encargada de este curso fue Rocío Espinosa.

Revista Radiofónica Educar con Amor de la Radio de la Asamblea Nacional. El 19 de febrero la docente de la Carrera de Pedagogía María Sol Villagómez y la estudiante Roya Falatoonzadeh participaron en el Programa Radial de Asesoría Educativa y Formación Psicológica, debatiendo sobre el tema ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar? Los Modelos Pedagógicos. El tema permitió que se expongan los fundamentos teóricos y las experiencias prácticas de las panelistas en el campo de la formación y la docencia.



II Encuentro de Graduados. Con la finalidad de mantener un contacto más cercano con sus graduados y como parte de las actividades previstas en el Plan de Mejoras correspondiente al periodo 2014-2015, la Carrera de Educación Intercultural programó el segundo encuentro de egresados y graduados. Se realizaron dos encuentros: el primero, en el Centro de Apoyo Latacunga

para la zona sur (22 de noviembre de 2014), y el segundo en el Centro de Apoyo Otavalo para la zona norte (29 de noviembre de 2014). En estos dos eventos participaron aproximadamente sesenta graduados de los centros de apoyo Simiatug, Latacunga, Cayambe y Otavalo. Los encuentros fueron significativos, debido a que los participantes evaluaron el impacto de la Carrera a



nivel de su vida profesional, establecieron líneas prioritarias de formación continua y, por último, eligieron a sus representantes al Consejo Consultivo. Esta información, resulta altamente valiosa, ya que permite realizar mejoras a la propuesta educativa y programar nuevas acciones que respondan a las necesidades y expectativas de los graduados.




Carrera de Pedagogía-Sede Cuenca

Taller de Técnicas de Lectura. Los estudiantes de los niveles sexto y octavo de la carrera de Pedagogía, participaron en el taller de técnicas de lectura con el fin de reforzar destrezas en la estructuración de informes, trabajos y tareas; evento que se realizó en los días 3 y 4 de julio, con el apoyo del Dr. Carlos Pérez Agusti. Los estudiantes demostraron gran interés en los temas tratados especialmente sobre estrategias y niveles de comprensión lectora, estructura de textos expositivos y argumentativos; así como, lo relacionado a la práctica ortográfica, signos de puntuación y destrezas léxicas: sinonimia y antonimia.



Concluyó Curso Virtual de Pedagogía y Didáctica. El 30 de julio terminó el curso virtual de 60 horas, bajo la responsabilidad del Dr. José Zhunio. Los 59 docentes que aprobaron, de tres Unidades Educativas del Milenio de la Zona 6: Paiguara, Bosco Wisuma y Nela Martínez demostraron apertura de cambio para contribuir en la reconceptualización de la práctica docente, con una internalización de nuevos enfoques que a su vez se reviertan a la práctica, se visibilicen en el aula, siempre con el propósito de que los estudiantes adquieran herramientas cognitivas, psicomotoras y afectivas que les permita solucionar problemas cotidianos.



Realización del Tercer Encuentro de Graduados. Dos conferencias con los temas: “Tecnologías de la Información y la Comunicación”, “Nuevo modelo de Educación” y, un Cine Foro “La sociedad de los poetas muertos” fueron eventos que se realizaron en los días 17 y 18 de julio con motivo del tercer encuentro de graduados de la Carrera. Quienes asistieron compartieron experiencias en el campo laboral, sobre todo relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje; así como, demostraron gran interés por la constante actualización académica y por mantener un vínculo con la Universidad Politécnica Salesiana.



Curso de Inducción. Del 1 al 12 de septiembre se desarrolló el curso de inducción a 71 aspirantes a la Carrera de Pedagogía, quienes recibieron clases en las siguientes asignaturas: Desarrollo

de Habilidades del Pensamiento, Psicología, Estudios Sociales y Culturales, Introducción a la Comunicación Científica, Sociología, Formulación estratégica de problemas e Introducción a la UPS. Luego de los exámenes correspondientes, se aprobó el ingreso de 51 estudiantes.

Taller sobre Técnicas de Estudio y aspectos generales de la investigación. Evento académico planificado y realizado en los días 4 y 5 de diciembre, con la finalidad de enseñar al estudiante a programar mejor su tiempo, organizar su material, leer y tomar apuntes correctamente, resumir y asimilar lo aprendido. Los estudiantes demostraron satisfacción y se sintieron motivados para continuar con sus estudios en la modalidad a distancia. El Taller fue dictado por el Dr. Lucas Achig Subía.



Carrera de Filosofía y Pedagogía

Diálogos de Platón. Este evento académico que se realiza anualmente tuvo lugar el 9 de diciembre de 2014 en el Aula Magna del Campus Girón, el evento se desarrolló con el propósito de realizar la difusión de la Carrera hacia instituciones educativas de nivel medio a través de la creación de espacios de reflexión, tanto para públi-

co iniciado como para el no iniciado, desde la representación teatral del pensamiento de Platón. Los beneficiarios fueron aproximadamente 200 estudiantes de nivel medio de la ciudad de Quito, estudiantes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía, así como de otras Carreras que concurrieron al evento.



Carrera de Psicología del Trabajo

Charla para estudiantes sobre “Manejo de la página del IESS”. Los estudiantes de la Carrera de Psicología del Trabajo deben estar constantemente actualizados en los procesos que se dan tanto en el sector público como privado y actualizar sus conocimientos en aquellos ámbitos que se manejan en el día a día en el ejercicio profesional, tal es el caso del Manejo de la página del IESS misma que ha sido actualizada y que se requiere conocer a cabalidad desde el ámbito profesional. En el taller desarrollado por la Ing. Jéssica Íñiguez, se revisaron los siguientes procesos de la página: Fondos de reserva, Aporte patronal, Aporte personal, Proceso para accidentes de trabajo, Fondo de cesantía y jubilación. Se respondieron preguntas de los asistentes y a través de la asesoría de la experta y el equipo que la acompañó se pudo solventar dudas incluso de casos prácticos y reales de los estudiantes.



Taller: Coaching de Carrera. El taller fue planificado con la intención de proporcionar a los estudiantes de último año de la Carrera una información que no solo les sirva dentro de su ejercicio profesional sino además en su vida personal. La charla fue dictada por un ex alumno de la Carrera, Lcdo. Andrés Arias, que ha tenido mucho éxito

en el ámbito profesional y que ha contribuido enormemente al desarrollo profesional de los estudiantes de la carrera mediante charlas y apoyo en general.

Taller: Metodología de Belbin aplicada a la conformación de grupos. Las organizaciones al estar conformadas por grandes equipos de trabajo y considerando a éstos como el eje de acción de la empresa es imperante la necesidad de cubrir aspectos que permitan que el área de Talento Humano maneje al personal con procesos que no solo cumplan con las normativas vigentes sino que además generen motivación en el grupo de colaboradores y que sientan que se piensa en ellos y en su potencialidad. La diversidad en el comportamiento humano es una realidad y el rendimiento en cada ser humano va a depender de factores internos pero también externos que estarían a cargo de quienes lideran las organizaciones, es por eso que mediante este taller dictado por el profesor Lucas Canga, se pudo vivenciar una propuesta con plantea estrategias de conformación de grupos basada en las habilidades y debilidades de los colaboradores entendiendo además las razones que muchas veces hacen que la distribución de actividades pueda ser eficaz o no.



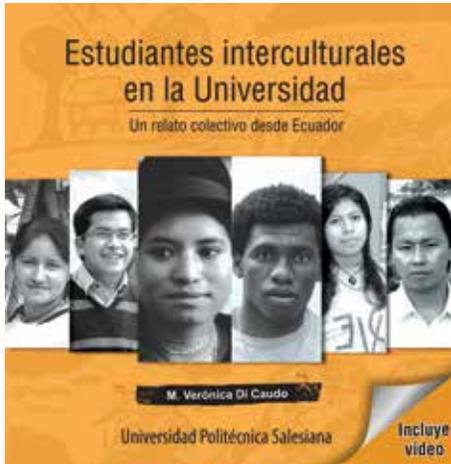
Taller: Nuevo Código de Trabajo. La legislación ecuatoriana ha sufrido y seguirá sufriendo cambios importantes que se evidencian en documentos socializados y que en el caso de quienes están a cargo de Departamentos de Talento Humano deben ser conocidos a cabalidad para garantizar los derechos y obligaciones de los colaboradores y cumplir y hacer cumplir la ley. Es por esta razón que se gestionó un encuentro con personal del Ministerio de Relaciones Laborales (MRL), hoy en día Ministerio del Trabajo para que se provea de la última información emitida por el Gobierno y se pueda solventar dudas de los estudiantes que ya conocen los procesos o están vinculados al área laboral. El taller fue realizado por la Directora encargada del MRL, Dra. Diana Andrade.



Taller sobre Riesgos Psicosociales. El tema del análisis de los Riesgos psicosociales además de ser hoy en día una obligación en el ámbito organizacional pasa por una obligación de la responsabilidad con el otro. Al ser las organizaciones el ente que recibe a diario a una gran cantidad de personas que buscan elevar los niveles de productividad es necesario cuidar la integridad de las mismas, por esta razón se vio necesario traer a un experto en el área que vea la situación no solo desde el ejercicio técnico sino desde una visión psicológica que se enmarca en el cuidado de la integridad tanto personal como emocional del colaborador. El taller fue realizado por el Mst. Álvaro Peralta.



Novedades bibliográficas



Estudiantes interculturales en la Universidad

M. Verónica Di Caudo

- **ISBN:** 978-9978-10-185-8
- **Editorial:** Abya-Yala / UPS
- **Presentación:** 20 x 20 cm – 128 páginas

Esta publicación comparte algunas experiencias del proyecto de investigación Jóvenes indígenas y afroecuatorianos en la Universidad. Un relato colectivo de los sentidos del ser y estar en la Universidad y ofrece un texto construido por jóvenes shuar, achuar, kichwas y afroecuatorianos que relatan sus propios sentires, percepciones, motivaciones y procesos de adaptación como estudiantes del Nivel Superior con narrativas, fotos y dibujos. A partir de premisas etnográficas y metodologías cualitativas, se describe el proyecto de una residencia universitaria salesiana que acoge a jóvenes de distintos pueblos y nacionalidades del Ecuador y se invita a pensar retos para una Universidad y una sociedad más interculturales.



Mitos cosmogónicos de los pueblos indígenas en Ecuador

Ileana Almeida

- **ISBN:** 978-9942-09-244-1
- **Editorial:** Abya-Yala
- **Presentación:** 20 x 20 cm – 144 páginas

Para algunos el mito no pasa de ser una información falsa, cuando en realidad implica una manera de pensar basada en la imaginación, manera particular de descifrar las cosas y los fenómenos, distinta a las categorías de la lógica cartesiana.

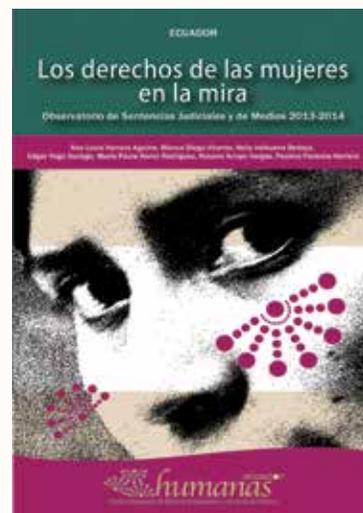
El presente libro trata de rescatar los mitos de los pueblos indígenas que viven hasta ahora en el territorio de Ecuador, y que se refieren a la creación primordial, cósmica, del propio universo, de los elementos y de los seres humanos. De otro lado, propone nuevas interpretaciones a los mitos clásicos de la cultura quechwa. Unos y otros contribuyen al enriquecimiento y al remozamiento de la cultura universal.

Los derechos de las mujeres en la mira

Ana Lucía Herrera y otros

- **ISBN:** 978-9978-10-188-9
- **Editorial:** Abya-Yala / UPS
- **Presentación:** 15 x 21 cm – 160 páginas

Este libro está escrito desde la articulación entre la crítica jurídica, el análisis de medios de comunicación y la crítica a los patrones culturales que sostienen a la violencia de género. Desgraciadamente el contexto en el que surge sigue siendo la atávica cultura patriarcal. Mujeres en la mira se suma al desafío contemporáneo de entender a la violencia de género como resultado de la conjunción de una serie de factores que la legitiman de una serie de factores que la legitimidad en el imaginario público y privado.

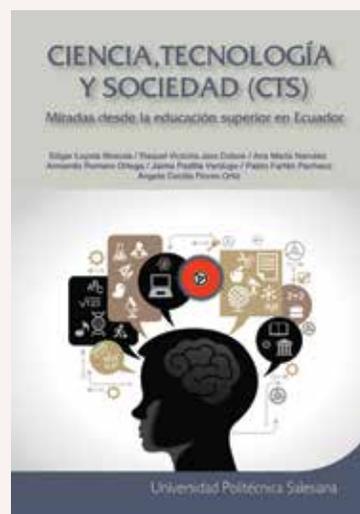


Ciencia, tecnología y sociedad (CTS). La educación superior en Ecuador

Edgar Loyola y otros

- **ISBN:** 978-9978-10-186-5
- **Editorial:** Abya-Yala / UPS
- **Presentación:** 15 x 21 cm – 200 páginas

La ciencia y la tecnología han dado lugar a cambios sustanciales en la vida de los seres humanos, con una significativa contribución a su bienestar. Al mismo tiempo, han sido responsables de muchos de sus problemas y crisis actuales. Esta obra recoge una serie de contribuciones y reflexiones en torno a la compleja relación e implicaciones entre estos elementos.



Alteridad. Revista de Educación

<http://alteridad.ups.edu.ec/>

ISSN impreso: 1390-325X / ISSN electrónico: 1390-8642

Normas para autores¹

Alteridad. Revista de Educación, es una revista académica de la Universidad Politécnica Salesiana. Se edita desde el 2005 con una periodicidad semestral, durante los meses de junio y diciembre.

Su objetivo es contribuir, desde el contexto latinoamericano, a la socialización y debate de la producción académica en el ámbito de la Educación.

Es una publicación arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review). Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-325X); además, los artículos están disponibles en la Web de la revista (<http://alteridad.ups.edu.ec/>).

Tipos de artículos

1. Alteridad publica resultados de investigación, estudios, experiencias y reseñas bibliográficas sobre los diversos ámbitos de la educación, escritos preferentemente en español, pero aceptados también en inglés o portugués.
 - *Investigaciones*: investigación empírica original relacionada con la educación, usando enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos. Entre 4.500/6.000 palabras de texto (incluyendo referencias).
 - *Informes, Estudios, Propuestas y Experiencias*. Entre 3.500/5.000 palabras de texto (incluyendo referencias).
 - *Reseñas*: Textos descriptivos y críticos sobre una publicación novedosa y de calidad del área de Educación, editada como máximo dos años antes a la edición de la revista. La extensión de texto será de 600/630 pala-

bras. El autor ha de remitir directamente, o a través de la editorial pertinente, un ejemplar original del texto a reseñar para su escaneo, que quedará posteriormente en depósito.

Componentes de los escritos

2. La estructura de los artículos presentados contendrán al menos los siguientes apartados: encabezamiento, cuerpo del trabajo y referencias bibliográficas.
3. El *encabezamiento* debe incluir la siguiente información:
 - a) El título del artículo: conciso e informativo (máximo 80 caracteres);
 - b) Un resumen en español e inglés: cada versión debe estar en un solo párrafo (220/230 palabras), donde se describirá el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y las principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal: “el presente trabajo analiza...”.
 - c) Palabras claves en español e inglés (5/8 descriptores). Con este fin se utilizará el Vocabulario Controlado del IRESIE (disponible en: http://www.iisue.unam.mx/iresie/vocabulario_controlado.php), o el Tesoro de la UNESCO (Consulte en: <http://databases.unesco.org/thessp/>).
4. El *cuerpo del trabajo* debe considerar la siguiente información:
 - a) *Introducción*: Debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura más significativa del tema a nivel nacional e internacional.
 - b) *Fundamentación teórica y metodológica*: Se presentará una pertinente fundamen-

¹ Adaptado de la normativa de la Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación (Comunicar) <http://www.revistacomunicar.com/>, elaborado por Jaime Padilla y revisado por los Consejos Editoriales de Alteridad (14 de febrero de 2013).

tación teórica y se expondrá con claridad la estrategia metodológica instrumentada (elección de sujetos, procedimientos metodológicos cuantitativos o cualitativos seguidos en el estudio e instrumentos) cuidando su coherencia con los fundamentos.

- c) Análisis y resultados: Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, las observaciones efectuadas con el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica del texto, las tablas o figuras imprescindibles, evitando la redundancia y reiteración.
 - d) Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin reiterar datos ya comentados en otros apartados. Se debe mencionar las inferencias de los hallazgos y sus limitaciones, incluyendo las deducciones para una investigación futura, así como enlazar las conclusiones con los objetivos de estudio, evitando afirmaciones gratuitas y conclusiones no apoyadas completamente por los datos del trabajo.
5. La *Bibliografía referencial* debe incluir todas y únicamente las publicaciones referidas en el texto. Su número ha de ser suficiente y necesario, y se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo solo en caso de que el primero sea de uso muy común). Las citas bibliográficas deberán extraerse de los documentos originales.
 6. Apoyos y agradecimientos: El Council Science Editors recomienda a los autores especificar la fuente de financiación de la investigación.

Normas de estilo

7. Los trabajos deben venir en formato Word para PC, se presentarán con letra Times New Roman de 12 puntos, con interlineado simple, justificados completos y sin espacio entre

párrafos. Solo se separarán con un retorno los grandes bloques (autor, títulos, resúmenes, descriptores, créditos y apartados).

8. Los cuadros, gráficos, tablas, mapas, figuras, fotografías, etc. deberán incluirse en el cuerpo del documento con una resolución de 300 dpi. Los pies de tabla se colocan en la parte superior de las mismas centradas y los pies de gráficos/figuras en la parte inferior.
9. Para la redacción de los trabajos (citas dentro del texto, referencias, formato de tablas, etc.) los autores deberán apegarse a las pautas del Manual de Estilo de la American Psychology Association (APA – 6ª edición). Consulte: <http://www.apastyle.org/>. Una presentación resumida en español se puede obtener de <http://www.slideshare.net/nilda.figuroa/estilo-de-publicaciones-apa-referencias>

Proceso editorial

10. El documento recibido por el editor responsable pasa por dos procesos de selección:
 - a) El primero se lleva a cabo en el Consejo Editorial Interno, quien determinará la pertinencia y solvencia científica del manuscrito.
 - b) El segundo proceso lo realiza el Consejo Editorial Externo, según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En el caso de resultados discrepantes se remitirán a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
11. Desde la Secretaría del Consejo Editorial se notificará a los autores la decisión de los evaluadores en cuanto a la aceptación, solicitud de revisión o rechazo del artículo.
12. Si el artículo es aceptado para la publicación, los editores combinarán los comentarios de los revisores con sus propias observaciones editoriales y regresarán el manuscrito al autor principal para su revisión final. El autor debe entonces realizar las correcciones y cambios necesarios. Usualmente el tiempo dado para los cambios no será mayor a dos semanas.



13. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
14. Una vez diagramado el texto, se enviará una prueba de composición del artículo para corregir errores y su aprobación. En este punto no será posible hacer cambios en el manuscrito, sino solamente corregir errores. El autor debe retornar la prueba de impresión a los editores máximo una semana después de haberla recibido.
15. Si un artículo es publicado en *Alteridad*, el primer autor recibirá por correo postal dos ejemplares de la revista en la que ha sido publicado su trabajo.

Compromisos y responsabilidades éticas

16. Cada autor/es presentará una declaración responsable de autoría y originalidad, así como sus responsabilidades éticas contraídas.
 - a) Originalidad: Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación, siendo responsabilidad de los autores el cumplimiento de esta norma. Las opiniones expresadas en los artículos publicados son responsabilidad del autor/es.
 - b) Autoría: En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber colaborado en la recolección de datos no es, por sí mismo, criterio suficiente de autoría. “*Alteridad*” declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen.
 - c) Transmisión de los derechos de autor: se incluirá en la carta de presentación la cesión de derechos del trabajo para su publicación en “*Alteridad*”.
17. Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:

- a) El Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica Salesiana (la Editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright - © Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en el literal b.
 - b) *Alteridad* se publica en versión escrita y electrónica bajo una licencia <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ec/>. Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.
18. Los autores se comprometen a participar en la difusión de su manuscrito una vez publicado, así como toda la revista mediante todos los medios a su alcance y en su contexto (comunidad universitaria, investigadores).

Presentación

19. Deben remitirse simultáneamente: la carta de presentación, la portada y el manuscrito.
 - a) Carta de Presentación: contiene la declaración responsable de autoría y originalidad, y las responsabilidades éticas contraídas, así como, opcionalmente la justificación de la elección de la revista, aportaciones al trabajo.
 - b) Portada: Hoja de identificación del trabajo, con todos sus datos que sirven de presentación del manuscrito.
 - c) Manuscrito: escrito original, conforme a las “Normas para autores”. En este documento no puede ir ninguna referencia al autor/res, dado que este fichero es el que se envía a la evaluación ciega por expertos.
20. Los documentos deben ser enviados mediante archivos adjuntos al e-mail: alteridad@ups.edu.ec, con copia al Editor responsable: jpadilla@ups.edu.ec

Alteridad. Revista de Educación

<http://alteridad.ups.edu.ec/>

ISSN: 1390-325X / e-ISSN 1390-8642

Authors' guidelines¹

Alteridad. Revista de Educación, is an academic magazine published by the Salesian Polytechnic University, edited twice a year, in June and December, since 2005.

Its objectives are to contribute to the academic socialization and debate of Education within the context of Latin America.

It is a peer-reviewed mediated publication that goes through external reviews by experts. There is a printed edition (ISSN: 1390-325X), as well as an online version available on the web (<http://alteridad.ups.edu.ec/>).

Topic areas

1. *Alteridad* publishes investigation results on diverse issues about research, practices and bibliographic reviews on Education. Articles are published in Spanish, but we also consider those written in English and Portuguese.
 - *Research*: Original empirical research related to Education, that has a qualitative, quantitative, or mixed focuses. Each article's extension should be between 4,500 and 6,000 words (including references).
 - *Reports, analysis, proposals, and field study*: The article's extension should be between 3,500 and 5,000 words (including references).
 - *Reviews*: A critical, descriptive assessment of a new and quality publication in the area of Education, that was edited no more than two years before this year's magazine's

edition. The article extension should be between 600 and 630 words. The author should submit directly, or through the corresponding publisher, an original copy of the book to be reviewed, which will be stored in our repository.

Article components

2. The article should have the following structure: heading, body of text, and bibliographic references.
3. The heading should include the following information:
 - a) Title: concise and informative (80 characters at most).
 - b) An abstract in Spanish and English: One paragraph for each (220-230 words), describing the research objective and purpose, methodology applied, highlighted results, and main conclusions. It should be written in an impersonal style: "The present work analyzes..."
 - c) Keywords in Spanish and English (5-8 words). Please use the Controlled Lexicon from IRESIE (available at: http://www.iissue.unam.mx/iresie/vocabulario_controlado.php) or UNESCO thesaurus (see: <http://databases.unesco.org/thessp/>) for this purpose.
4. The body of text should include the following information:
 - a) Introduction: Including the basis and purpose of the study; cite bibliographic sources, as well as a revision of the national and international key literature on the subject.

¹ Adapted from Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación (Comunicar), author guidelines, <http://www.revis-tacomunicar.com/>, prepared by Jaime Padilla and reviewed by Alteridad's editorial board (February 14, 2013).

- b) Theoretical and methodological background: Including a theoretical basis with a clear methodological strategy and type of research data used (subjects chosen, quantitative and qualitative methodological procedures followed, research tools), and a coherent argument.
 - c) Analysis and results: Highlighting the most important observations, without value judgment, about the material and methods employed. These will appear in a logical sequential manner, with tables or figures as needed, avoiding redundancy and reiteration.
 - d) Discussion and conclusions: Including findings and related studies, plus the author's observations, denoting contributions and limitations, without duplicating data from other sections. Analysis about the findings and limitations, including results for future investigation, as well as a link between the study's objectives and conclusions, should be included. Try to avoid gratuitous affirmations and conclusions that are not supported on data drawn from the research.
5. The bibliography should include all and only those publications cited within the text, it must be listed alphabetically with the first author's last name (include the second last name only if the first is a very common name). All cited references must come from the original documents.
 6. Acknowledgements and support: The Council of Science Editors recommends that authors list any funding allocated for the research.

Style guide

7. All papers should be in Word format for PCs, in Times New Roman, 12 pt. font, single spaced and justified, leaving no spaces between paragraphs. All main sections should be separated by a double space (author, title, abstract, keywords, credits, and appendices).
8. Include all charts, graphics, tables, maps, figures, photographs, etc., in the body of the text with a 300 dpi resolution. Table references should be centered above the table, while references for graphics and figures should be included below them.
9. The style guide (references within the text, bibliography, table formatting, etc.) should follow the American Psychology Association style manual (APA, 6th edition). See: <http://www.apastyle.org/>.

Editorial process

10. The document received by the chief editor goes through two selection processes: a) first, it goes through the Internal Editorial Board, which will determine its required scientific relevance and qualifications; b) then it goes through an external, peer-reviewed Editorial Board. If there is a discrepancy in the decision, it will go through a third, definitive selection process.
11. The authors will be notified of the evaluators' decision, whether the paper was accepted, sent back with suggested changes, or rejected, by the Secretariat of the Editorial Board.
12. If the article is accepted for its publication, the editor will combine all reviewers' comments and his/her own observations, sending those and the manuscript back to the author for a final revision. The author must make all changes, which should take no longer than two weeks.
13. The Editorial Board reserves the right to edit the paper based on style and whatever else is needed to improve the article.
14. Once the text goes through the designing stage, a proof will be sent back for corrections and approval. From this point on, changes will not be allowed on the manuscript, only modifications due to mistakes. The author

must return the press proof to the editors no later than a week after receiving it.

15. If the article is published in *Alteridad*, the author will receive two samples of the magazine with his/her published work via mail.

Compromises and ethical responsibilities

16. Each author will hand in an author's statement of authorship and responsibility, as well as the ethical responsibilities as detailed:
 - a) Originality: All papers must be original and cannot be simultaneously evaluated by another entity or publication, a norm that all authors must comply with. The opinions expressed in the published articles are the author's responsibility.
 - b) Authorship: Only those people who have contributed intellectually to the paper's development must be listed on the authors' list. Collaboration in the recollection of data is not itself, enough criteria for authorship. *Alteridad* denies any responsibility for possible conflicts deriving from authorship rights issues on any papers published by the magazine.
 - c) Transferral of author's rights: The transferral of author's rights will be included in the letter of presentation for its publication in *Alteridad*.
17. All works published in the magazine are subject to the following terms:
 - a) The publishing services at the Salesian Polytechnic University (the editors) keeps all patrimonial rights (copyright - © Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador) of published documents, and favors and allows their publication under license, as established on item b.

- b) *Alteridad* is published in print and electronic form under license <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ec/>. Its material can be copied, used, disseminated, transmitted, and presented publicly as long as: i) the authorship and original source of the material are cited (magazine, publisher, and URL); ii) it is not used for commercial purposes; iii) the present license and its stipulations are cited.

18. The authors agree to participate in the dissemination of their manuscript, once published, as well as the magazine via any means available to them and within their network (community, university, colleagues).

Presentation

19. The following materials must be presented jointly: letter of presentation, title page, and manuscript.
 - a) Letter of presentation: It should include the authorship statement of responsibility and originality, the ethical responsibilities, as well as (optional) the reason for selecting this magazine, and work contributions.
 - b) Title page: In order to identify the material, with all data that could help identify the manuscript.
 - c) Manuscript: One original, based on the "Authors' Guidelines". This document should not carry the author's name since it will be sent for peer review.
20. All documents must be sent as attachments to alteridad@ups.edu.ec, with a copy to the chief editor: jpadilla@ups.edu.ec.



ALTERIDAD

REVISTA DE EDUCACIÓN