

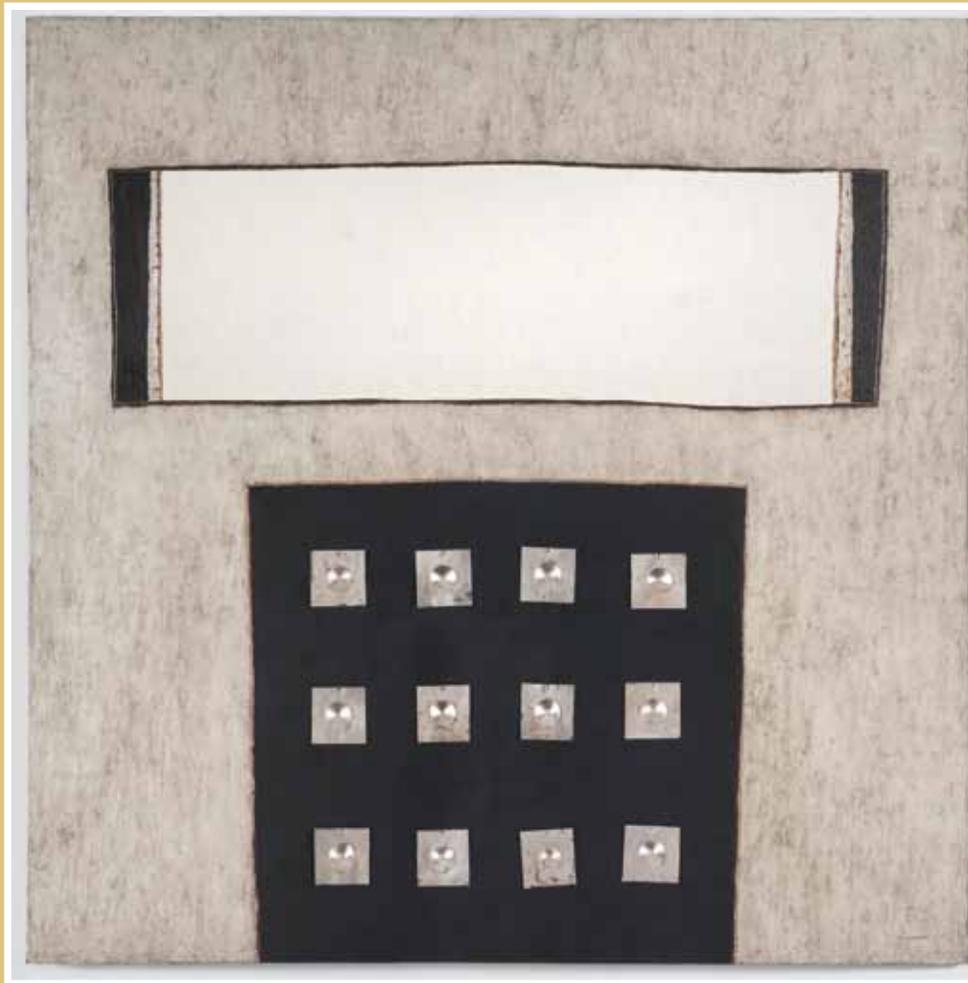
- Valoración funcional en niños y niñas con multidiscapacidad o sordoceguera
- Breve análisis de la inserción laboral de personas con discapacidad en el Ecuador
- Experiencias de trabajo cooperativo en la Universidad Politécnica Salesiana
- La educación centrada en la persona del educando

## Tema Central: Políticas, cultura y prácticas de educación inclusiva

- Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-político internacional: el paradigma de los derechos humanos y la accesibilidad
  - Identidad y baja visión
    - La inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana
    - Espacios de arte y cultura en los Centros de Desarrollo Comunitario (CDC)



REVISTA DE EDUCACIÓN  
**ALTERIDAD**



Tiempo y Espacio - 2010  
120 x120 cm

**Alteridad – Volumen 6 – Número 2 – julio-diciembre 2011.** Revista semestral de Educación de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Su objetivo es contribuir a la socialización y debate de la producción académica en el ámbito de la educación.

**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: 2000 ejemplares

**Consejo de publicaciones**

Javier Herrán Gómez, sdb  
PRESIDENTE

Juan Bottasso Boetti, sdb  
José Sánchez Parga  
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**

Paúl Miño  
Editorial Universitaria Abya-Yala

**Ilustración e impresión**

Editorial Universitaria Abya-Yala

**Diseño e impresión**

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

**Consejo Editorial**

*María Sol Villagómez Rodríguez (Responsable científica)*  
Directora del Área de Educación

*Jaime Padilla Verdugo (Editor responsable)*  
Coordinador del Grupo de Investigación Educativa

*Ana María Narváez Garzón*  
Docente de Pedagogía – UPS

*Dorys Ortiz Granja,*  
Docente de Pedagogía y Filosofía - UPS

*Floralba Aguilar Gordón*  
Docente UPS

*Juan Arias Luna*  
Docente UPS

*María Elena Ortiz Espinoza*  
Docente UPS

*Miriam Gallegos Navas*  
Directora Maestría en Educación Especial - UPS

*Tatiana Rosero Palacios*  
Docente UPS

# Índice

Presentación.....	99
<i>Miriam Gallegos, Jaime Padilla</i>	

## TEMA CENTRAL: POLÍTICAS, CULTURA Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-político internacional: el paradigma de los derechos humanos y la accesibilidad . .....	102
<i>López Masís Rocío</i>	
Identidad y baja visión .....	109
<i>Laura Villalobos y Graciela Morel</i>	
La inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana .....	118
<i>Miriam Gallegos</i>	
Espacios de arte y cultura en los Centros de Desarrollo Comunitario (CDC).....	127
<i>Castillo Sandra</i>	

## CONTRIBUCIONES ESPECIALES

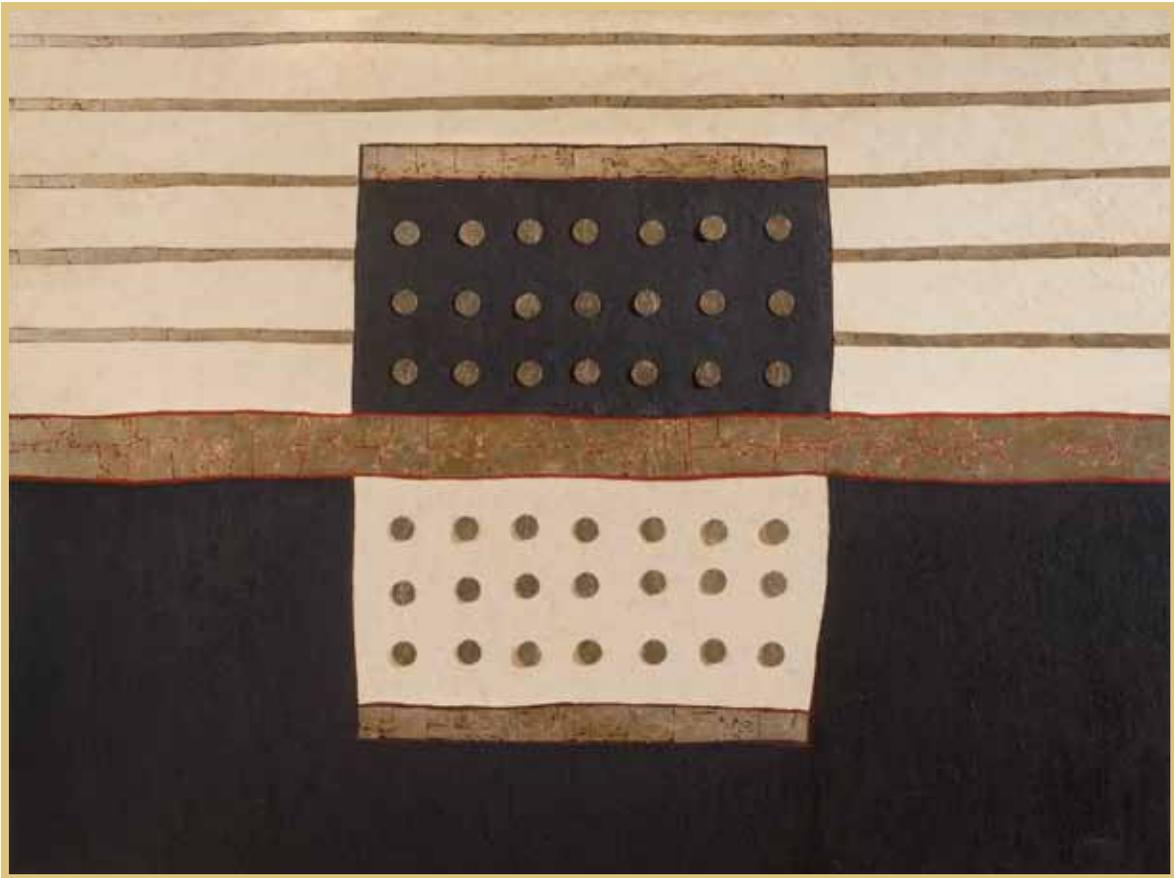
Valoración funcional en niños y niñas con multidiscapacidad o sordoceguera .....	136
<i>Paola Vásquez</i>	
Breve análisis de la inserción laboral de personas con discapacidad en el Ecuador.....	145
<i>Carmen Ordóñez</i>	
Experiencias de trabajo cooperativo en la Universidad Politécnica Salesiana.....	148
<i>Ana María Narváez, Jaime Padilla y María Sol Villagómez</i>	
La educación centrada en la persona del educando .....	157
<i>Julio Perelló</i>	
Memoria académica.....	161
Novedades bibliográficas .....	169
Normas para autores .....	172

## GALERÍA DE ARTE

Carmen Carreño (1959)

Nació en Santiago de Chile, reside en el Ecuador desde 1972. En su obra están siempre presentes la geometría y simbolismos producto de un concepto de simetría, belleza y significado; usa los metales como expresión del valor espiritual de nuestros ancestros. Ha recibido premios y distinciones a nivel nacional e internacional. Contacto: [carmencarreno13@hotmail.com](mailto:carmencarreno13@hotmail.com)





Los Opuestos  
150 x 200 cm

# Presentación

La revista académica *Alteridad* ha venido publicando artículos con temas relacionados con las Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación. Dichos temas estuvieron vinculados a la naturaleza y el objeto de estudio de las carreras de pregrado afines: Comunicación Social, Educación Intercultural, Desarrollo Local, Pedagogía, Psicología, Teología Pastoral y Antropología. Así se sostuvo la revista durante 5 años; sin embargo, aprovechando el hecho de que la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) se propone, para los próximos años, consolidar su función investigativa, a partir de este número cada tema estará enmarcado en las 'líneas de investigación' de las áreas de Educación y Humanidades, es decir: Currículo y Culturas, Políticas Educativas y Formación Docente, Investigación Evaluativa y Educación, Educación y Tecnologías, Educación Inclusiva, Filosofía de la Educación, Lenguaje, e Inculturación de la Iglesia en las Culturas Indígenas y Afroecuatorianas.

El tema central de este número es "La educación inclusiva, políticas, cultura y prácticas inclusivas". Hablar de inclusión educativa es hablar de calidad educativa, de una educación para todos y con todos, sin barreras para el acceso, la permanencia y la participación en los aprendizajes; es la búsqueda de respuestas educativas eficaces y adecuadas a la diversidad de acontecimientos y características personales de los estudiantes. El mayor reto que tiene que afrontar el sistema educativo ecuatoriano, para incrementar sus niveles de calidad, consiste justamente en eliminar las inequidades mediante la ejecución de políticas públicas pertinentes, la formación de los docentes, etc. Este número de la revista se propone socializar, tanto al interior cuanto al exterior de nuestra universidad, algu-

nas reflexiones y experiencias sobre educación inclusiva, con el propósito de contribuir a hacer realidad el derecho que todos tienen a una educación de calidad.

Rocío López, en "Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-político internacional. Paradigma de los derechos humanos y accesibilidad", aborda el tema de la discapacidad desde un marco filosófico, planteando tres paradigmas: el tradicional, el biológico o de rehabilitación y el de derechos humanos, este último con un fuerte enfoque social. López evidencia cómo esa evolución ha estado respaldada por un sistema jurídico-político internacional mediante un conjunto de normas y pactos entre diferentes países.

"Identidad y baja visión", de Graciela Morel y Laura Villalobos, evidencia que, cuando se adquiere una discapacidad, la persona sufre una serie de dificultades que van más allá de la discapacidad en sí, una de ellas es su identidad, llegando al punto de no saber cómo reconocerse. Este artículo evidencia también la importancia de re-construir esa identidad para estar en condiciones de reinsertarse en el medio social, con las posibilidades y limitaciones actuales.

La experiencia de inclusión educativa de la UPS, recogida por Miriam Gallegos, tiene el propósito de contribuir a la calidad de su propuesta académica mediante la institucionalización de la experiencia. Esta involucra acciones de orden administrativo, financiero y pedagógico.

Sandra Castillo, mediante "Espacios de arte y cultura de los Centros de Desarrollo Comunitario", nos amplía el horizonte de la inclusión. La elección de esa denominación en formas y niveles de participación remite, más que a una cuantificación, a una cualificación



---

de cada testimonio, recuerdo, anécdota, mito, leyenda, etc. Esa memoria se convierte en un nuevo elemento del patrimonio cultural.

En Contribuciones Especiales se publican dos ensayos de estudiantes de la Maestría en Educación Especial de la UPS. El primero, de Paola Vásquez, “Valoración funcional en niños y niñas con multidiscapacidad o sordoceguera”, es el resultado de la valoración de un niño con multiscapacidad. La valoración se centra en descubrir las necesidades del niño y su familia en el contexto natural, por esa razón se la conoce también como valoración ecológica.

Asimismo, Carmen Ordóñez nos ofrece un “Breve análisis de la inserción laboral de personas con discapacidad en el Ecuador”, abordando el tema de la discapacidad desde la normativa vigente en el país, resaltando la importancia de la educación desde los derechos de las personas con discapacidad y los deberes de las instituciones para facilitar su formación.

Otras dos ‘contribuciones’ son, primero, “Experiencias de trabajo cooperativo en la Universidad Politécnica Salesiana”, resultado de un foro virtual entre docentes de la UPS acerca del concepto de aprendizaje cooperativo construido desde la Pedagogía Conceptual; y segun-

do, la disertación “La educación centrada en la persona del educando” del Dr. Julio Perelló, profesor emérito de la UPS, al recibir el Doctorado Honoris Causa. Este tema es abordado desde la pedagogía no-directiva, insistiendo, por una parte, en el protagonismo del educando, pero también fundamentándolo sobre las actitudes básicas del educador: autenticidad, aceptación y comprensión.

Con el próximo número sobre “Currículo y culturas” se quiere dar un paso más en la configuración de Alteridad. Imaginamos que estamos atravesando el umbral hacia una mayor calidad, no solo por la temática centrada mayormente en la educación, sino porque estará más vinculada al grupo de investigación educativa de la UPS, por la constitución de un Consejo Editorial pertinente, la inclusión de revisores pares, etc. La meta es que la calidad nos permita ingresar a las bases de datos de revistas científicas y socializar más ampliamente el conocimiento.

*Miriam Gallegos*

Directora de la Maestría en Educación Especial

*Jaime Padilla*

Editor de la revista Alteridad



# Tema central:

## Políticas, cultura y prácticas de educación inclusiva



Agua - 2010  
25 x 25 cm

# Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-político internacional:

## el paradigma de los derechos humanos y la accesibilidad

Rocío López Masís\*

El marco filosófico relacionado con la temática de la discapacidad se desprende de un proceso evolutivo que puede enmarcarse en etapas históricas, las cuales han sido llamadas de diferentes maneras. Sin embargo, para efectos del presente documento, se plantean los tres paradigmas más conocidos: el tradicional, el biológico o de rehabilitación y el de derechos humanos, este último con un fuerte enfoque social.

Estos modelos aún coexisten en la actualidad a nivel mundial -con tendencias marcadas hacia uno u otro- y dependen de los aspectos sociopolíticos de los diferentes países. A continuación se hace un breve resumen de los modelos que más se han destacado en esta evolución histórica:

*Modelo tradicional.* Concepción marcada por la marginación y el aislamiento. El denominador común es el sometimiento y la dependencia. Las personas con algún tipo de discapacidad se conciben como objeto de asistencia, protección o sujetos con problemas que requieren ser asumidos por el ámbito médico-sanitario o religioso.

*Modelo de rehabilitación.* Nace entre las dos guerras mundiales y se afianza después de la segunda. Se otorga a la persona con discapacidad un papel pasivo, como receptor de servicios institucionalizados de rehabilitación, los cuales son liderados y decididos por los profesionales. Lo que se persigue es que la persona alcance el estado más cercano a la 'normalidad' para luego incorporarse a la sociedad.

*Modelo de derechos humanos.* A finales del siglo XX e inicios del XXI se rompe con el modelo de dependencia y se promueve que las personas con discapacidad asuman la dirección de su propia vida en una sociedad accesible. Este modelo pretende la eliminación de las barreras arquitectónicas, actitudinales y de comunicación. Las mismas personas plantean su derecho a la toma de decisiones respecto a su vida, su autonomía y la elección de los apoyos que requieren.

Esta evolución ha estado respaldada con un sistema jurídico-político internacional, mediante normas y pactos entre los diferentes países y a través de varias organizaciones que

\* Máster en Integración de Personas con Discapacidad. Experta universitaria en integración de personas con discapacidad, habilitación y rehabilitación. Consultora en temas de formación ocupacional de CBM Internacional y Perkins Internacional. Representante para Costa Rica del Consejo Mundial para la Educación de la Persona con Discapacidad Visual. Docente en la maestría en Educación Especial, mención en Educación de las Personas con Discapacidad Visual, en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS).



han incidido de manera contundente en la región latinoamericana.

## Organización de las Naciones Unidas (ONU)

Fundada en 1945, actualmente es considerada como la organización internacional del mundo. Ella facilita la cooperación en asuntos relacionados con el derecho internacional, la paz y la seguridad, así como el desarrollo económico y social, y los asuntos humanitarios y de derechos humanos.

En 2007 ya contaba con 192 países miembros. Su interés por el bienestar y los derechos de las personas con discapacidad se respalda en sus principios, basados en los derechos humanos, las libertades fundamentales y la igualdad de todas las personas.

Dentro de sus promulgaciones más importantes se encuentra, como punto de partida, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, donde “se establece que todos los pueblos deben esforzarse para promover, mediante la enseñanza y la educación el respeto a los derechos y a las libertades individuales y sociales para que su aplicación sea efectiva”. Aspecto respaldado en 1969 con la Convención Americana de Derechos Humanos, que busca proteger y garantizar las libertades y los derechos de todas las personas que poblamos este continente.

En lo que respecta a la población con discapacidad, en 1982 se aprueba el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, como resultado del Año Internacional de los Impedidos (1981). Ambas iniciativas resaltan el derecho de las personas con discapacidad a las mismas oportunidades y, por primera vez, se define la discapacidad como resultado de la relación entre la persona y su entorno; asimismo, se proclama el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992).

En 1993 se plantean las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, como un instrumento normativo y de acción para personas con discapacidad y para sus organizaciones. Aquí mismo se considera que los Estados deben adoptar medidas para que la sociedad tome mayor conciencia sobre los derechos, necesidades, posibilidades y contribución de las personas con discapacidad.

Algo muy importante, en el nuevo milenio, ha sido la promulgación del Primer Tratado de Derechos Humanos del Siglo XXI en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Su propósito es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y las condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. Esta convención está abierta para recibir la firma de todos los Estados a partir del 30 de mayo de 2007.

*Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).* La Unesco se fundó en 1945 y su objetivo es contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la cultura y las comunicaciones. A finales del siglo pasado y en el presente milenio, el tema de la educación se ha centrado en el respeto a la diversidad, la dignidad humana y la vida independiente, es decir, la educación como un derecho por encima de las diferencias particulares de los seres humanos.

Esta perspectiva de la educación se encuentra respaldada principalmente en:

*La Conferencia Mundial de Educación para Todos* (Jontiem, Tailandia, 1990). Dejó sentado el interés de la comunidad mundial por garantizar el derecho a la educación para todos, independientemente de sus diferencias.

*La Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad* (Salamanca, España, 1994). Se centra en el acceso de la población con necesidades



educativas especiales a una educación de calidad, mediante la inclusión.

*El Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos* (Dakar, Senegal, 2000). Su marco de acción compromete a todos los Gobiernos a garantizar una educación de calidad hacia el año 2015, conducidos por la Unesco. En su primer artículo dice:

Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para el mismo como los contenidos básicos del aprendizaje, necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.

En este sentido, los centros de educación especial o centros de recursos tienen un papel relevante para con las personas, sus familias y el entorno, por lo que es fundamental que el trabajo se oriente en dos ejes: a) ofrecer servicios de apoyo para que la persona logre, no solo conocimientos académicos, sino el máximo nivel de autonomía personal, autodeterminación y calidad de vida, y b) promover en la comunidad acciones tendientes a la participación plena, para que la persona con discapacidad haga uso de los deberes y derechos que, como ciudadano, le corresponden. Se trata de unas acciones orientadas a romper con las barreras actitudinales, de comunicación y arquitectónicas.

## Organización Internacional del Trabajo (OIT)

Está consagrada a la promoción de oportunidades de trabajo decente y productivo, en condiciones de libertad, igualdad y dignidad humana. Se fundó en 1919 y en la actualidad cuenta con 178 países miembros. Sus objetivos se centran en promover los derechos labora-

les, fomentar oportunidades de empleo dignas, mejorar la protección social y fortalecer el diálogo al abordar temas de trabajo.

En el ámbito de la discapacidad es importante considerar que, desde sus inicios, esta organización ha promulgado normas que responden al hecho de que muchas personas con edad y deseos de trabajar, aún no tienen la oportunidad de hacerlo. Este aspecto ha quedado reflejado en datos que indican que en algunos países las tasas de desempleo en la población discapacitada pueden llegar al 80%.

Desde 1955, con la adopción de la Recomendación sobre la Adaptación y la Readaptación Profesional de los Inválidos (recomendación 99), se han registrado progresos importantes en la lucha contra la discriminación en el empleo y los recursos humanos, progresos reflejados en el Convenio 142 y la Recomendación 150 del año 1975. Dentro de estos planteamientos se resalta que, con respecto a la elaboración y aplicación de políticas, se debe:

Asumir la responsabilidad principal en invertir en una educación y formación de calidad, previa al empleo, reconociendo que es fundamental disponer de docentes y formadores cualificados que trabajen en condiciones decentes [así como] desarrollar estrategias, medidas y programas en materia de igualdad de oportunidades [...] con el objetivo de reducir las desigualdades.

Por su parte, el Convenio 159 sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de las Personas Inválidas (1983) y la Recomendación 168, ponen énfasis en las oportunidades de empleo en el mercado regular, aspecto claramente reflejado en el art. 4 que indica que “dicha política se basará en el principio de igualdad de oportunidades y de trato”.

En el este milenio se cuenta con el Repertorio de Recomendaciones Prácticas sobre la Gestión de las Discapacidades en el Lugar de



Trabajo (2001), diseñado por la OIT para “guiar a los empleadores a adoptar una estrategia positiva de gestión de las cuestiones relacionadas con la discapacidad en el lugar de trabajo”. Algo muy importante es que considera, de acuerdo a los actuales postulados, la participación e iniciativa de las personas con discapacidad en la implementación de dichas reformas.

También es importante mencionar la Recomendación 195 sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos, que habla sobre educación, formación y aprendizaje permanente como aspectos primordiales de mejoramiento y actualización.

## Organización Mundial de la Salud (OMS)

Esta organización, fundada en 1948, es la autoridad directiva y coordinadora de la acción sanitaria en la ONU.

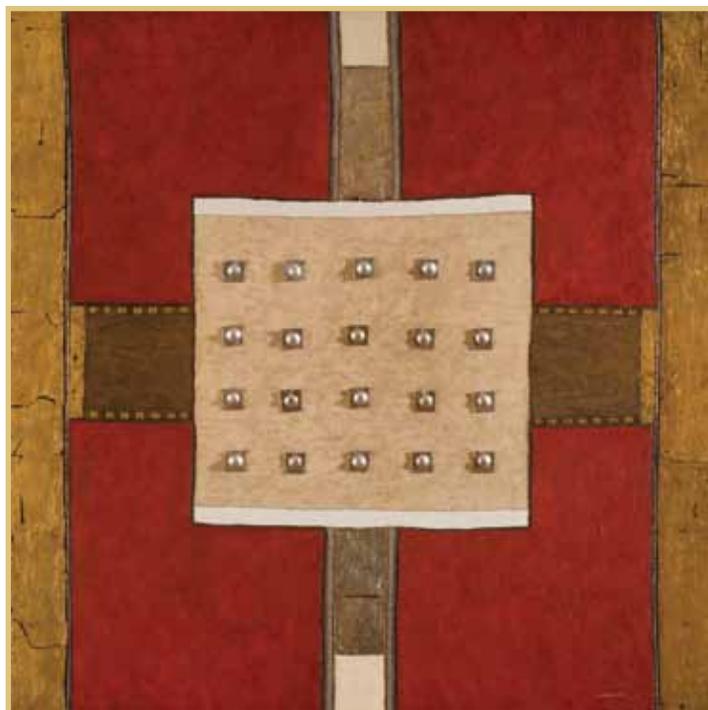
La salud ha sido medida, tradicionalmente, basándose en estadísticas de mortalidad y en la incidencia y prevalencia de enfermedades. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que la condición de salud está influida por la combinación de factores relacionados con las diferencias individuales en cuanto a experiencias, antecedentes y bases emocionales, así como con el contexto físico, social y cultural en que vive cada persona.

En 1980 se publicó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) centrándose en los siguientes elementos:

*Deficiencia.* Toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

*Discapacidad.* Toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

*Minusvalía.* Situación desventajosa para un individuo determinado como consecuencia de una deficiencia o una discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales).



Veinte -2010  
120 x 120 cm

En el año 2001 se difundió la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) ante la preocupación del etiquetado sistemático de las personas con discapacidad. Entonces se hizo un giro para que esta nueva clasificación no se centre únicamente en la persona y se vuelva “una clasificación de las características de la salud de las personas dentro del contexto de las situaciones individuales de sus vidas y de los efectos ambientales. La interacción de las características de la salud y los factores contextuales, es la que produce determinada discapacidad”.

Lo anterior queda plasmado dentro de los componentes de actividad y participación, donde se considera lo siguiente:

- aprendizaje y aplicación del conocimiento
- tareas y demandas generales
- comunicación
- movilidad
- autocuidado
- vida doméstica
- interacciones y relaciones interpersonales
- áreas principales de la vida
- vida comunitaria, social y cívica

### Organización de Estados Americanos (OEA)

Es una organización internacional, de carácter regional, compuesta por 35 países y fundada en 1948.

En la década de los 70 del siglo pasado se fortaleció el cuestionamiento sobre el concepto tradicional de la discapacidad y los organismos que hacían parte de la OEA se dieron a la tarea de formular una concepción diferente, relacionada con las limitaciones cotidianas experimentadas por los discapacitados, con el objeto de dejar más en evidencia las dificultades que han tenido que enfrentar día a día, a causa de las barreras impuestas por el medio social.

Actualmente se plantea un fuerte cuestionamiento a los programas y servicios implementados, y se defiende la necesidad de fomentar la inclusión de los discapacitados en todos los ámbitos del medio social (educación, salud, trabajo, cultura, entre otros), es decir, poner énfasis en la necesidad de contar con una sociedad accesible para todos.

Un reflejo claro de esta situación fue la promulgación de la Convención Americana de los Derechos Humanos, en 1970, la cual se compromete a eliminar la discriminación, en todas

sus formas y manifestaciones, contra las personas con discapacidad.

En 1992 se promulgó la Declaración de Cartagena de Indias, que promueve las políticas integrales para las personas con discapacidad en Iberoamérica. Mientras en 1995 se emitió la Resolución sobre la Situación de los Discapacitados en el Continente Americano.

A finales del siglo pasado (1999) surgió la “Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad”, la cual reafirma que “las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas [...] incluido el de no verse sometidas a discriminación fundamentada en la discapacidad”.

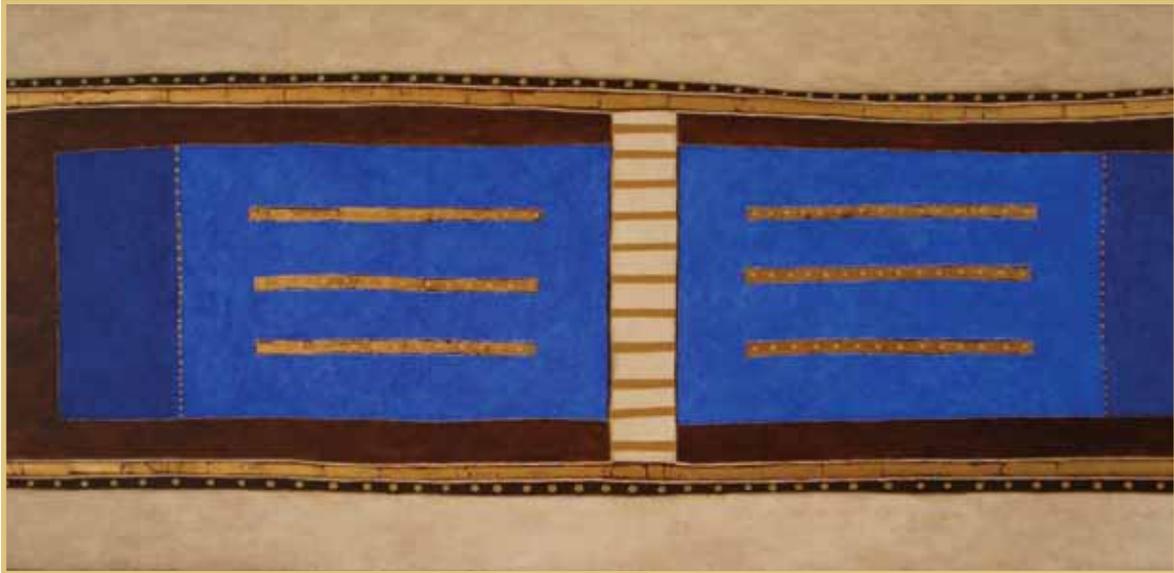
Un gran avance en las políticas de integración en Iberoamérica se dio con la aprobación de la “Declaración del decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad 2006-2016” bajo el lema: Igualdad, Dignidad y Participación.

### Principios básicos relacionados con la temática de la discapacidad

Como pudo verse en los apartados anteriores, los instrumentos jurídicos internacionales se rigen por una serie de principios que son el eje transversal en las diferentes normativas planteadas. Por esta razón se considera importante citar los siguientes conceptos:

*No discriminación.* Eliminación de cualquier distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales (Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, art. 1 inciso 2).





S/T

*Igualdad de Oportunidades.* Proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación se ponen a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad (Normas Uniformes, inciso 24).

*Igualdad de Derechos.* Significa que las necesidades de cada persona tienen igual importancia, que esas necesidades deben constituir la base de la planificación de las sociedades y que todos los recursos han de emplearse para manera garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación (Normas Uniformes, inciso 25).

*Accesibilidad.* Adopción de medidas pertinentes para asegurar el acceso a las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás, al entorno físico, a los transportes; incluye los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones; así como la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, art. 9).

*Autonomía.* Libertad de tomar las propias decisiones y asumir el control de la propia vida. Se refiere al desarrollo de medios y recursos diseñados para facilitar y promover la vida independiente (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, art. 3).

*Autorrepresentación.* Desarrollo de mecanismos de participación ciudadana para promover que las organizaciones de personas con discapacidad participen en lo que se refiere a la toma de decisiones sobre cuestiones relativas a la discapacidad (Normas Uniformes, art. 18).

### ¿Cuál es el reto?

El principal reto que tenemos por delante es conseguir que la legislación de nuestras naciones no solo reflejen las declaraciones y principios planteados en estas normativas internacionales, sino que sus postulados se inserten en la vida cotidiana de las personas, las comunidades y la sociedad en general, por medio de acciones concretas que promuevan el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales que, como ciudadanos, les corresponde a las personas con discapacidad.

### Haciendo realidad el actual paradigma: una experiencia en Costa Rica

“Nada sobre nosotros sin nosotros” es el lema de las personas con discapacidad. En esta consigna se reconoce la importancia de su par-



ticipación en la toma de decisiones y la asesoría para lograr una sociedad accesible para quienes tienen alguna discapacidad.

Bajo este lema se conformó el grupo Promoviendo la Igualdad. Se trata de un conjunto de personas con baja visión y ceguera debidamente capacitadas y muy interesadas en promover los derechos humanos de quienes tienen discapacidad visual. Ejercen el rol protagónico que les compete, de acuerdo a lo establecido con el actual paradigma, y asesoran al medio para lograr una equiparación de oportunidades y una sociedad accesible para todos. Sus principales acciones se orientan a:

- Concientizar el entorno por medio de charlas de información y reflexión, así como talleres en torno a temas de comunicación asertiva con las personas con discapacidad visual, legislación vigente, tendencias actuales en el ámbito de la discapacidad, derechos humanos y liderazgo, entre otros.
- Apoyar en el proceso de asimilación de la discapacidad visual a aquellas personas que lo requieren, considerando sus necesidades personales y sociales.

El resultado de esta experiencia ha sido realmente exitoso en Costa Rica, se ha logrado un importante cambio en la concepción que se tiene de las personas con discapacidad visual y se han abierto opciones de inclusión en el ámbito social, educativo y laboral. Al mismo tiempo, esta experiencia ha permitido que los participantes adquieran mayor confianza y seguridad en la defensa de sus derechos, así como una mayor conciencia en cuanto a los derechos y responsabilidades que les competen.

Su participación ha llegado a centros educativos, empresas, instituciones públicas y privadas, y organizaciones no gubernamentales, así como a los medios de comunicación

(radio, televisión y prensa nacional) y su prestigio es reconocido ampliamente por el éxito logrado.

Desde el año 2002 hasta la fecha, el grupo Promoviendo la Igualdad ha ofrecido su aporte a un total aproximado de 3 800 personas y 161 instituciones, lo que ha significado un gran avance en el rompimiento de las barreras actitudinales y de comunicación.

## Bibliografía

- CNREE, *Manual para conocer la clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y la salud*, Ed. Heredia, Costa Rica, 2005.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS, *Instrumento internacional de protección de los derechos humanos*, Fundación Ford, EUA, 1999.
- López, R. *El rol de la educación especial en el nuevo milenio y su relación con la participación de jóvenes y adultos con discapacidad visual*, conferencia presentada en la ICEVI, Malasia, 2006.
- OIT, *Informes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, New York: Mimeografiado, 1994.
- ———, *Repertorio de recomendaciones prácticas sobre la gestión de las discapacidades en el lugar de trabajo*. Oficina internacional del trabajo, Ginebra, 2001.
- ———, *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Oficina internacional del trabajo, Ginebra, 2004.
- ONU, *Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad*, 2006.
- UNESCO, *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*, Salamanca: Ministerio de Educación y Ciencia Española, 1994.
- UNESCO, *Declaración Mundial de Educación para Todos*, marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, Jontiene, 1996.



# Identidad y baja visión

Morel Graciela\* - Villalobos Laura\*\*

## Presentación

En el presente ensayo nos proponemos desarrollar la temática de la identidad en las personas con baja visión. Hemos elegido el tema porque nos parece muy interesante cómo la persona, una vez adquirida la discapacidad e iniciado el proceso de rehabilitación, en realidad lo que necesita es trabajar en la “construcción de una nueva identidad” que le permita reconocerse cómo es actualmente: un sujeto con posibilidades y limitaciones.

Observamos que mientras no comience ese proceso de aceptación de sí mismo, no puede iniciar su trabajo desde la discapacidad y queda “sujetado” a su estado anterior, un estado que ya no existe y que sumerge al participante en un anhelo por el pasado que no le permite al sujeto proyectar un futuro real, acorde con su situación actual.

Cuando una persona adquiere la discapacidad visual, el conocimiento y reconocimiento que tiene de sí mismo y ante los demás se ve altera-

do. Va a “desconocerse” porque todo lo que sabe de él, ya no lo encuentra... y los demás tampoco.

Así, creemos importante analizar qué es la identidad, indagar sobre los procesos que intervienen y factores que influyen en su construcción, para luego relatar desde nuestra práctica profesional (rehabilitadoras de personas que han adquirido discapacidad visual en ASAC), cómo la identidad se ve afectada cuando una persona tiene esta discapacidad.

## ¿Qué es la baja visión?

La Organización Mundial de la Salud (OMS) dice que un sujeto con baja visión “es quien aún después de un tratamiento y/o refracción convencional tiene en su mejor ojo una agudeza visual de 3/10 hasta visión luz y/o un campo visual menor o igual a 20°, pero que usa, o es potencialmente capaz de usar su visión para planificar o ejecutar una tarea”.

\* Laura Villalobos es directora de Orientación y Movilidad en la Asociación de Ayuda al Ciego (ASAC) de la Cap. Federal, Argentina. Consultora en Orientación y Movilidad para la región latinoamericana de International Council for Education of People with Visual Impairment (ICEVI). Profesora de la maestría en Educación Especial, mención en Educación de las Personas con Discapacidad Visual, en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS).

\*\* Graciela Morel es vicedirectora del Centro de Rehabilitación ASAC (Asociación de Ayuda al Ciego) en Argentina y profesora de discapacitados visuales.



¿Qué significa tener baja visión? Es permanecer en un estado ambivalente donde no hay ni ausencia ni presencia total de visión, algunas cosas se ven y otras no.

A veces imagino que mis yoes más jóvenes están sentados conmigo a la mesa. Les digo que aceptar la ceguera ha significado algo que antes no podía ni imaginar. Reconocer que veo muy poco me da poder, porque el mundo es más accesible y me acoge con más generosidad que cuando simulaba ver. Pero en otro sentido también es difícil. Dondequiera que vaya llamo la atención y a veces me siento enterrado bajo el graffiti de las supersticiones de los demás (Kuusisto, 1999: 205).

Si consideramos a la persona con baja visión como a alguien aprisionado entre el mundo de los ciegos y el mundo de los que ven, podemos entender esta peculiar experiencia. La persona debe formar una identidad basándose en un grupo que la sociedad aún no reconoce, por manejarse en la dicotomía de ver y no ver. “Yo me acuerdo que de pequeña ponía a prueba mi capacidad visual. ¿Cuándo parecía más discapacitada visual? ¿Podía arreglarme para ser menos discapacitada para una situación determinada? Y ¿cuánto más me asemejaba a una persona con visión normal?” (Corn, 1993: 9).

Cabe señalar que la leyenda más célebre sobre la ceguera quizás sea la de Tiresias. Se dice que Hera y Zeus discutían sobre si los hombres o las mujeres obtenían más placer sexual, para lo cual deciden consultar a Tiresias, un mortal que como consecuencia de un hechizo había sido hombre y mujer. Él confirma la afirmación de Zeus (que son las mujeres las que obtienen mayor placer) y Hera, que no le agradaba perder en sus discusiones, lo ciega. Zeus se compadece de él, y aunque no puede curarlo, le concede el don de ver el futu-

ro. La ceguera física de Tiresias queda eclipsada por su don.

Ninguna persona ciega puede ignorar las espinas de inquietud que lo salpican en el terreno metafísico, ya que junto a la ceguera hay toda una serie de mitos y leyendas que contribuyen a generar otras expectativas o fantasías, pero al mismo tiempo le incitan a aceptar su pertenencia a ese mundo.

En nuestra práctica, lo que realmente observamos es que quienes padecen baja visión ‘prefieren’ pasar por una situación de riesgo, de negación, incluso poniendo en riesgo sus vidas; antes que aceptar su condición ante los demás. En este punto nos parece importante profundizar la mirada e identificar los elementos que pueden favorecer la aceptación de sí mismo y la construcción de esa nueva identidad.

## Aproximaciones al concepto de identidad

*Esta necesidad de un sentimiento de identidad es tan vital e imperativa, que el hombre no podría estar sano si no encontrara algún modo de satisfacerla*

Erich Fromm

El concepto de identidad tiene diferentes significados y se utiliza en una variedad de contextos que intentaremos distinguir para evitar confusiones.

Un primer significado se encuentra en la tradición metafísica y aristotélica, que la concibe como uno de los principios fundamentales del ser. El principio ontológico de “no contradicción” afirma que todo ser es idéntico consigo mismo ( $A=A$ ), o sea que una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo y desde un mismo punto de vista. Como una regla del pensamiento lógico, el principio de identidad establece que dos proposiciones contradictorias no pueden ser falsas o verdaderas al mismo tiempo



y que una idea contradictoria (un triángulo redondo) no tiene sentido. Como propiedad de los seres, la identidad no implica que ese ser particular sea capaz de reflexión (un cuadro es idéntico a sí mismo lo mismo que el ser humano, aunque el cuadro no tenga conciencia de ello y el ser humano sí).

Para muchos filósofos modernos el pensamiento reflexivo era crucial para la identidad humana y marcaba la diferencia con la identidad de las cosas y los animales, el problema era establecer qué era lo que garantizaba ese autoconocimiento en el tiempo.

En ambas variantes vemos que la identidad se reduce a un problema de mismidad: cómo el sujeto se ‘re-conoce’ a sí mismo a través del tiempo y puede así dar cuenta de sus actos, lo que nos enfrentaría a un problema moral y de responsabilidad.

La concepción filosófica moderna creía en la existencia de un sí mismo, que emerge con el nacimiento, como alma o esencia, y que permanece igual toda la vida. Pero muchos sociólogos y psicólogos sociales han desarrollado otra concepción, en donde las expectativas de los otros juegan un rol importante en el proceso de identificación con algunas cualidades. Así hablamos de un sujeto producido en interacción con otros y que se va construyendo en esa interacción; ya no será la identidad un proceso que tenga un fin, sino una construcción que acompañe al sujeto a lo largo de su vida.

A su vez es interesante notar que yendo en esa dirección el individuo asume identificaciones personales, que a su vez van siendo menos personales y más generales. Se irá identificando con categorías más amplias que contribuirían a su ‘despersonalización’ o ‘auto-desconocimiento’.

Michel Foucault parte de los preceptos “conócete a ti mismo” y “ocúpate de ti mismo”, para hacer referencia a las relaciones entre el conocimiento de uno mismo y el cuidado de uno mismo. Toma la *épiméleia* (Foucault, 2001)



Abrazo  
40 x 40 cm

como principio básico para cualquier estilo o forma de vida y distingue en él varios aspectos:

- Es una actitud general, un modo de comportarse con respecto a uno mismo, a los otros y al mundo.
- Es una determinada forma de atención, de mirada. Preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde afuera hacia sí.
- Señala una forma de actuar, haciéndose cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma, se transfigura.
- Implica un *corpus* que define una manera de ser, una actitud.

Según Foucault, el ocuparse de uno mismo se relaciona con la necesidad de cierto conjunto de prácticas que transformen el modo de ser del sujeto, un ser en la libertad con dominio en sí mismo. “Cada uno puede adoptar su propio estilo de vida, es decir, su propia técnica de subjetivación, y que para ello no hay recetas” (Foucault, 2001). Todos los ejemplos se deben dar en el contexto propio. Foucault evita toda normativa e invita a que usemos nuestra libertad para dar un estilo a nuestra propia vida.

Para la psicología, la identidad es una necesidad básica del ser humano (su construcción), que nos permite responder a la pregunta ¿quién soy yo?, y es tan necesaria como recibir afecto o alimentarnos. La respuesta que se logra no es absoluta y siempre está cambiando, pero nunca dejamos de buscarla.

Se puede afirmar que la identidad tiene que ver con nuestra historia de vida, influida por el concepto de mundo que predomina en la época y lugar en que vivimos. Hay un cruce entonces entre individuo, grupo de pertenencia y la historia social e individual.

“El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado sino también con un orden



Sol - 2006  
30 x 30 cm



cultural – social específico, mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla” (Berger y Luckmann, 1986).

Es decir que no habría un solo ‘nosotros’, sino varios, no excluyentes, superpuestos en el ‘uno mismo’. Así es como decimos: nosotros los seres humanos, nosotros los argentinos, nosotros los docentes.

Es notable observar cuando el sujeto pierde ese grupo que le permite identificarse, que le ayuda a responder a la pregunta ¿quién soy?, pues queda en una situación de paria, (en la introducción a la obra de Hannah Arendt, el profesor Manuel Cruz hablará de *outsider*), es decir, una persona con una actitud enfermiza para asimilarse al mundo donde se halla, de modo que está dispuesto a negarse a sí mismo con tal de no sentirse separado de él (retomaremos esta idea cuando abordemos la identidad de la persona con baja visión).

Continuando, toda identidad va cambiando y supone alteridad, hay un ‘otro’ que me confirma mi identidad (alteridad-otredad). La necesidad de afiliación es ser parte, sentirse reconocido por el sentido de pertenencia.

Se puede decir que la identidad es evolutiva y está en proceso de cambio permanente, presenta crisis y pérdidas; lo que afirma la existencia de particularidades, pero también de diferencias y relaciones con los otros.

Conformar una identidad es establecer un centro de gravedad en torno a sí mismo, que implica que más allá de los cambios internos y externos, de los saberes nuevos incorporados, hay un Yo relativamente unificado, con una posición básica de ser en el mundo que lo acompañará a lo largo de toda su vida, por encima de los ajustes y replanteos que deba hacer de acuerdo a las circunstancias sociales y particulares.

Construir nuestra identidad es un trabajo con un doble sentido: por un lado, darnos ese sentimiento de unidad y por otro, singularizarnos con respecto a los otros. Arendt habla de ‘acción’ como algo inherente a la condición humana,

reconociendo en ella aquello que el hombre hace para distinguirse de los demás y crea la “condición para el recuerdo”. De un modo, esto se va a relacionar con la idea de muerte y cómo podemos trascenderla: a través de nuestros actos en el ámbito de lo público (*res publica*), en aquellos espacios que se comparten con otros.

Así, hay una identidad como totalidad, como universo, que incluye varios subsistemas:

- Identidad sexual o de género: implica asumir las cuestiones inherentes al sexo biológico, lo femenino y masculino, el rol de hombre o de mujer y su relación con el otro.
- Identidad física: implica lo que tiene que ver con el propio cuerpo y su relación con los otros (por ejemplo el tema de la obesidad); estará íntimamente ligado a lo que dicen los otros de su cuerpo.
- Psicológica: relacionados con los sentimientos hacia uno mismo (autoestima y autoconocimiento). Estructura de la personalidad.
- Social: grupo social de pertenencia (clase social), grupo primario y secundario de interacción (familia, amigos, compañeros). Los grupos actúan como redes de apoyo, son el medio a través del cual se conforma “el otro socializado”, que es el reconocimiento del conjunto de reglas, costumbres y características específicas del medio social al cual el individuo pertenece.
- Moral: tiene que ver con el conjunto de creencias que rigen la acción del sujeto, se puede hablar de códigos de ética personal.
- Ideológica: filosofía de vida.
- Vocacional: proyecto de vida, realización de una vocación.

Consideramos que estos subsistemas no tienen igual preponderancia siempre, sino que de acuerdo al momento que el sujeto viva, unos



tendrán más o menos supremacía sobre otros. El ejemplo clásico tiene que ver con el fin del ciclo de escolaridad obligatoria y el planteamiento de una actividad a realizar. Esto a su vez estará muy influenciado por el medio al que pertenece el sujeto ya que allí estará ese poder de decisión 'sujetado' a otros elementos determinantes.

Teóricamente, la 'realización' de estos subsistemas le permitiría al sujeto lograr el ansiado equilibrio y por ende, la conformación de una 'identidad sólida'. Aunque desde nuestro punto de vista, si hablamos de identidad como algo no acabado, sino como una construcción que acompaña al sujeto durante toda su vida, tenemos que pensar que ese 'equilibrio' es imposible de alcanzar, ya que de ser así, estaríamos aceptando un 'determinismo' donde el sujeto tendría un camino trazado por metas predeterminadas, cuyo logro implicaría alcanzar la plenitud.

Como vemos, este sentimiento de unidad es complejo en su conformación, tiene muchos procesos internos más o menos intrincados; pero en general, cada sujeto logra una síntesis relativamente completa de estos distintos aspectos que conforman la identidad, sin por eso creer que dicha síntesis sea estable, ya que está sujeta a cambios más o menos permanentes de acuerdo al momento social e histórico del individuo.

## Cuando la identidad 'sufre ataques'

Seguramente el hombre, como sujeto humano, si bien defiende su libertad de decidir, por otro lado también se aferra a cierto determinismo como una defensa ante lo que 'puede' venir. Esa imposibilidad de manejar el futuro siempre nos induce a aferrarnos a lo que tenemos, a eso que somos y que deseamos se mantenga de la misma manera.

Pero ante lo inesperado o lo no deseado, se produce el conflicto entre lo que quiero ser y lo que se me impone desde mis circuns-

tancias. Seguramente, si tenemos en cuenta la importancia del 'otro social' en la formación de la identidad, también será muy importante lo que esa situación implique en su medio. Un ejemplo podría ser lo que implica para el sujeto joven de hoy decidir cambiar de vocación. En la actualidad no se espera que la persona tenga una vocación única ni que la mantenga, de hecho, se espera que explore varias alternativas.

Lo que decimos es que será fundamental cómo el entorno social del sujeto (alteridad) considere esa situación nueva que se le presenta este. Específicamente si hablamos de discapacidad, donde tenemos una 'construcción social' negativa, será muy difícil para la persona aceptar esa situación, incluirla entre sus características o cualidades y 'reconstruir su identidad', antes de pensar en un proyecto posible.

Nos viene a la memoria las palabras de Kuusisto: "¿quién quiere ser ciego?" La decisión pasa por la negación de la situación y por intentar 'simularla', lo cual no solo alcanza al medio, sino que impregna también al mismo simulador ya que la devolución de los otros es la de un sujeto con vista, por lo que termina 'creyendo esa situación', es decir, Tiresias finalmente supera la ceguera.

No es nuestra intención plantear el "constructo social sobre la discapacidad" ni investigarlo, eso nos parece pertinente para otro trabajo; pero sí es importante ahondar sobre lo que hemos observado en nuestra práctica, intentando buscar posibles causas a ese modo de sobrellevar la discapacidad.

## El sujeto 'sujetado': una situación nueva

La alteración de uno de los subsistemas que conforman la identidad de una persona indirectamente modifica a los demás. Queremos hacer hincapié en un aspecto importante relacionado con cómo se altera el proyecto de vida de una persona de edad media (40 a 50 años) que

adquiere esta discapacidad y cómo esto le afecta de tal manera que cae en una crisis generalizada, sumergiéndola en un tiempo sin tiempo ni acción, en un 'estar detenido' en medio de un caos individual, donde "todo lo que creía seguro se vuelve inestable y la sensación es que caí en un pozo del que no puedo escapar y lo que espero es curarme".

Su identidad se restringe solo a aspectos corporales, a sus habilidades y al contexto familiar.

Arendt plantea que la "Condición Humana" está conformada por labor-trabajo-acción. Labor tiene que ver con los procesos biológicos, ligados a necesidades vitales que aseguran la permanencia individual y de la especie (alimentación y vestimenta por ejemplo). Trabajo como lo no natural; es el mundo artificial de las cosas y creaciones del hombre, tiene que ver con la 'mundanidad', le concede una medida de permanencia y durabilidad. Acción implica la pluralidad del ser humano, lo que hace que nadie sea igual que otro.

Ahora bien, con la revolución industrial se transforma el trabajo. La división del trabajo implicó que la misma actividad laboral sea sometida a la esfera de lo público. Lo que para los antiguos implicaba las penas y fatigas necesarias para mantener la especie, pasó a ser algo que debía hacerse con excelencia, siendo que en la antigüedad era lo último que se esperaba de él.

A la 'excelencia' (para los griegos *ariète* y para los romanos *virtus*) siempre se la relacionó con la esfera de lo público, donde sí cabe sobresalir y distinguirse.

Ahora hacemos con excelencia y en público la labor, mientras que nuestra capacidad para la acción y el discurso ha perdido calidad, ya que el auge de lo social desterró la esfera de lo íntimo y privado.

En la actualidad nos destacamos por nuestro trabajo. Si vamos a una presentación real "soy persona, hija, hermana, madre, pareja...",



Siete Medallas , Virgen de los Milagros - 2010  
120 x 120 cm

pero en nuestra sociedad occidental, con claras influencias del positivismo y el funcionalismo, lo que importa es lo que 'se hace', pues aquello termina siendo 'lo que soy'. Por supuesto que determinadas profesiones permitirán alcanzar o no cierta posición social y los demás también nos reconocerán por ello.

Cuando se impone una discapacidad, una de las principales preocupaciones de la persona es responder a la pregunta ¿qué voy a hacer?, pero no como inquietud exclusiva de sustento (lo que sería importante y aceptable en el caso de ser cabeza de familia), sino refiriéndose a ¿qué lugar ocuparé ahora en este medio? A su vez, se evidencia que las personas que rodean al sujeto también lo 'desconocen' como ser social, lo que implica una sensación de 'dejar de pertenecer'.

Son habituales las expresiones: "mis compañeros me llamaban al principio", "mi familia

hace su vida y yo no sé qué hacer”, “estoy todo el día sin hacer nada”. Parecería que sin esa ocupación se ha perdido la identidad que ella significaba.

Al mismo tiempo se empiezan a afectar las relaciones interpersonales, principalmente con la familia cercana, pues perciben una pérdida del espacio adquirido, de su lugar.

No debemos olvidar que como construcción social, la identidad tendrá entonces que reformularse, asentar nuevamente sus bases, reestructurarse para luego poder proyectarse en un futuro.

Es a este proceso al que nos parece importante hacer referencia: cuando el sujeto no puede reconstruir su identidad, pensar nuevamente la pregunta ¿quién soy?, buscando ahora otra respuesta de la que buscó al principio; es imposible que pueda tener éxito en sus emprendimientos futuros. Estamos diciendo que mientras el sujeto no puede ‘anexar’ la discapacidad como una parte constitutiva de sí mismo, es imposible que pueda perfilar una forma de ser presente.

En ese sentido, creemos importante nuestra participación en el área de rehabilitación, pues como profesoras especiales favorecemos las experiencias y circunstancias que le permiten al sujeto posicionarse de manera diferente con respecto al constructo social de la discapacidad, pudiendo sacarse de encima esa valoración negativa y viéndola como una diferencia que puede aportarle cosas nuevas a su vida.

Debemos tener especialmente en cuenta que el sentimiento de identidad está puesto en peligro por el sentimiento de inoperancia, por lo tanto se hace indispensable la orientación familiar para que permita la preservación de autoestima. La personalidad individual se desarrolla interactuando con los demás; en la comparación con otras personas se cristalizan las particularidades individuales.

Cuando hablamos de baja visión, la complejidad radica que se torna difícil explicarse lo que sucede, porque en general nadie entiende

esto de “ver algunas cosas y otras no”. Pareciera no haber una clara idea de la ‘baja visión’ como discapacidad. Esto permite que el sujeto sea el gran simulador, haciendo más difícil su identificación con la discapacidad. Sin embargo siempre llega el momento en que es puesto en evidencia (no vio las escaleras y cayó por ellas o se llevó por delante la mesa donde lo esperaba su novia) y allí llega la situación de crisis, enojo, temor, bronca, miedo al rechazo, etc. En tanto el individuo no acepte la discapacidad como parte de su ser y lo ‘comunique’, no podrá enfrentar libremente estas situaciones y el porvenir.

Ahora bien, no es fácil decir lo que no se entiende. Es muy complejo esto de afirmar que hay cosas que se pueden ver y otras no, mientras no se puedan observar a través de otros (allí trabajamos también) y definir estas situaciones. Comenzar a entender el funcionamiento permitirá saber cuándo veo y cuándo no. Comunicarlo permitirá ir cambiando la idea que los demás tienen de uno: que soy torpe, distraído, inquieto, etc.

## Conclusiones

No hay que dudar de la importancia de la identidad en el sujeto. En la sociedad de hoy, caracterizada por el individualismo a ultranza, propio de las nuevas corrientes filosóficas como la posmodernidad y la globalización, será cada vez más importante para el sujeto lograr trascender, de alguna manera, la muerte y esto solo será posible a través de la acción pública, en la comunidad, en donde, a parte de caer en la masificación, tenemos la posibilidad de des-tacarnos.

Cuando se tiene una discapacidad es necesario identificarse con ella positivamente, para creer en las oportunidades que se tiene y así poder actuar, ayudando a generar un ‘constructo social de la discapacidad’ positivo y dife-



rente, capaz de valorar la diversidad y respetar al sujeto.

Es muy importante que el sujeto pueda ‘valorar-se’, pues luego podrá cambiar, de alguna manera, la opinión social sobre la discapacidad y favorecer las futuras identificaciones de otros sujetos, cuyos significantes sociales le devolverán o no una imagen positiva de sí mismo desde el ser como sujeto de acciones, sin atribuirle las no-acciones debido a las construcciones negativas con respecto a la discapacidad.

Esta búsqueda de la estructuración de la identidad es esencial a la condición humana y por ende a las personas con discapacidad, como resultado de diversas relaciones entre varios elementos (biológicos, físicos, ambientales, sociales, familiares, etc.). Hay que ayudar a estas personas para que su identidad no quede restringida a unos pocos elementos como aspectos corporales, habilidades y familia. Es preciso que puedan ver lo que les está pasando y desde allí, con los recursos que tengan a su disposición, repensar la vida como construcción. En esa esencia habitará el deseo de encontrar la respuesta a ¿quién soy?

Observamos que en un primer momento lo que aparece es una situación de rechazo, temor y negación de la propia situación, donde ni siquiera aceptan conversar con los demás. Se pone el acento en diferenciarse con el ‘yo veo’ y el deseo de ‘demostrar’ que no tienen dificultades para desempeñarse en el medio habitual, aunque hayan llegado por sus propios medios buscando rehabilitarse.

Luego aparece una asimilación de la situación, con negaciones fuera del contexto institucional, pues siguen intentando “parecer personas con vista”. Es esta una etapa en que ya han establecido conexión con otros concurrentes, generando redes de relaciones que favorecen y permiten pasar momentos agradables, divertidos y creativos con pares que ven poco o nada. Valoran lo que tienen, pero admiran al que avanza y allí empieza a aflojarse

la tensión. Ya no les interesa fingir, ya no temen ser distintos o por lo menos pueden pensarlo. Comienzan a pensar en sí mismos y en lo que necesitan.

Este proceso avanza hasta que asumen su discapacidad o la aceptan. Lejos de negarla, la muestran y la demuestran, incluso no temen “ponerse el cartel y usar un bastón sin importar si es blanco o verde, lo que importa es que lo necesitamos y con él nos sentimos seguros” (palabras de una participante del área de Orientación y Movilidad).

Por lo tanto, ‘resignificar’ su identidad implica posicionarse en un lugar distinto y a partir de él, el aprendizaje de técnicas y estrategias de autovalimiento para manejarse socialmente se dará en un corto plazo, porque la etapa más dura, la de aceptarse, ya la han superado.

## Bibliografía

- ARENDT, Hannah, *La condición humana*, Ed. Paidós, Argentina, 1993.
- BERGER, Peter y LUCKMANN Thomas, *La construcción social de la realidad*, Ed. Amorrortu, Argentina, 1986.
- CORN, Anne, *La socialización y los niños con baja visión*, Serie de idioma español Hilton Perkins, Montevideo-Uruguay, 1993.
- FOUCAULT, Michel, *Hermenéutica del sujeto*, Ed. FCE, México, 2001.
- KUUSISTO, Stephen, *El planeta de los ciegos*, Ed. Plaza-Janes, España, 1999.
- RAMOS, Diana, *La identidad social y personal en Sudamérica*, Facultad de Psicología de San Sebastián, España, 2008.
- VALERA, Sergi y POL, Enric, *El concepto de identidad social urbana*, Universitat de Barcelona, España, 1994.
- SUAREZ, Ojeda y Elbio Nestor, “La ‘resiliencia’ o capacidad de sobreponerse a la adversidad”, en: *Todos valen*, año 1, No. 3, p. 47-51, 1995.



# La inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana

Miriam Gallegos\*

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS), cumpliendo con su misión y el carisma que la inspira, ha implementado acciones que promueven la inclusión no solo de personas con discapacidad, sino de todos aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Esto ha permitido motivar de manera paulatina la instauración de una cultura inclusiva en todos los servicios y programas que ella brinda.

La creciente demanda de personas con discapacidad para ingresar a las diferentes carreras que oferta nuestra universidad, ha permitido, en base a la exigencia presentada, implementar acciones institucionales y pedagógicas para atender con calidad y responsabilidad a este sector de la población.

Si bien es cierto que esta universidad ha matriculado a estudiantes con discapacidad, no es menos cierto que las necesidades de dichos estudiantes son variadas y exigen que los docentes se planteen formas de enseñanza que permitan a todos los estudiantes beneficiarse del aprendizaje.

La UPS considera a la inclusión educativa como una oportunidad de crecimiento, ya que

propone retos encaminados a mejorar directamente el día a día de la calidad educativa de nuestra institución. Por lo tanto, es necesario conocer en qué proceso de inclusión nos encontramos ahora y cómo vamos a consolidarlo en la UPS, más aún cuando la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) así lo exige.

## Antecedentes

Con motivo de realización del “Primer concurso de buenas prácticas en educación inclusiva, destinadas a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad”, convocado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) y el Ministerio de Educación del Ecuador-al cual fue invitada a participar la UPS-, se procedió a sistematizar la experiencia de inclusión educativa desarrollada por la universidad desde hace varios años, experiencia que ha significado el reconocimiento nacional a través de una mención de honor.

\* Máster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación. Directora de la maestría en Educación Especial, mención en Educación de las Personas con Discapacidad Visual, en la UPS.



Por otro lado, como ya se dijo anteriormente, la LOES determina en sus artículos 71, 74, 75 y 77 que las personas con discapacidad tienen derecho al acceso, permanencia y egreso del sistema de educación superior en las mismas condiciones que cualquier otro ciudadano. Así, el objetivo planteado por la universidad es garantizar el acceso, la permanencia y participación en los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas especiales que ingresan a las diferentes carreras de la UPS.

## Descripción de las acciones desarrolladas

La UPS, a través de sus autoridades, está consciente que implementar un programa de inclusión educativa requiere seguir varios pasos de manera ordenada y sistemática; es un proceso en el que se involucra de manera directa e indirecta a toda la comunidad educativa. Tanto el personal directivo, docente y administrativo manifiestan necesidades frente a los retos que conlleva la inclusión, estas necesidades constituyen una línea base para las acciones a desarrollarse a corto, mediano y largo plazo. Entre las necesidades más importantes tenemos:

- Mejorar la práctica docente para atender a la diversidad educativa.
- Contar con los apoyos adecuados a las condiciones personales de los estudiantes.
- Comprender cómo llevar un proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.
- Conocer cómo realizar adaptaciones y alineaciones curriculares.
- Hacer que los estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas alcancen los logros académicos esperados.
- Mantener una infraestructura accesible como lo determinan las normas INEN de nuestro país.

Tomando en cuenta estas inquietudes, la UPS ha desplegado gestiones administrativas, académicas e investigativas como el Proyecto Educativo Institucional, el Currículo Institucional y la planificación de clase, es decir, acciones que influyen en la planificación meso y micro curricular.



La cruz del Sur - 2006  
150 x 150 cm

También es importante resaltar el trabajo de vinculación con la colectividad desarrollado en el marco de la Maestría en Educación Especial con mención en Educación de las Personas con Discapacidad Visual, a través de un programa que atiende la demanda de los docentes del país que se encuentran involucrados en la atención y educación de la población con discapacidad visual. Este programa cuenta con el apoyo directo de CBM International y con el asesoramiento técnico del Consejo



Medallas de San Benito

Mundial para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual (ICEVI).

La UPS es miembro de la “Comisión nacional de la campaña mundial de educación para todos los niños niñas con discapacidad visual del mundo, capítulo Ecuador” (EFAVI). Son miembros de esta comisión los ministerios de Educación, Salud e Inclusión Económica

y Social, así como la Federación Nacional de Ciegos del Ecuador. Ser miembro de esta comisión, liderada en la región por el ICEVI, significa colaborar con un trabajo multisectorial que pretende facilitar la inclusión educativa de la población con discapacidad visual, a través de acciones como la prevención, concienciación a la comunidad, detección temprana, capacitación docente, entrega de ayudas ópticas, etc. La UPS ha colaborado con la capacitación de los docentes dictando varios cursos abiertos en el marco de la maestría en Educación Especial.

### Acciones desarrolladas desde el punto de vista organizacional

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. Entre las acciones más relevantes tenemos:

- Un programa educativo institucional que contiene lineamientos para la inclusión y educación de estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Mejoramiento de la infraestructura: ascensores, rampas, pasamanos y señalética en braille para las aulas y oficinas de las diferentes sedes.
- Acciones de sensibilización: realización de casas abiertas, conferencias sobre técnicas alternativas de comunicación, orientación y movilidad, presentación de obras de teatro organizadas por estudiantes no videntes, producción de un material de audio llamado Interactuando con las Discapacidades, entre otras.
- Implementación de recursos humanos de apoyo por medio del Departamento de Bienestar Estudiantil.



## Acciones desarrolladas desde el punto de vista académico

En este aspecto se ha trabajado intensamente, para fortalecer un modelo educativo centrado en el aprendizaje a través de las siguientes acciones:

- Capacitación a los docentes en el tema de inclusión educativa, con énfasis en el Diseño Universal de Aprendizaje, para mejorar la práctica docente y dar respuesta a la diversidad de los estudiantes.
- Implementación de la línea Educación Inclusiva: Políticas, Cultura y Prácticas Inclusivas dentro del Plan de Investigación para los próximos tres años, con la posibilidad que los estudiantes y egresados de las diferentes carreras desarrollen proyectos e investigaciones sobre este tema, para que contribuyan a la solución de las problemáticas de inclusión y tengan la oportunidad de vincularse con la colectividad.
- En la carrera de Ingeniería en Sistemas se ha diseñado y desarrollado tecnología asistida para estudiantes con necesidades educativas especiales, los cuales han sido expuestos en la Vicepresidencia de la República.
- Los docentes, durante el ejercicio de su cátedra, han hecho adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, especialmente en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos y evaluación.
- Se han transcrito materiales de estudio al braille y se ha implementado el uso de programas informáticos como Jaws y magnificadores de pantalla.
- Se han creado servicios de apoyo técnico-pedagógico a través de las bibliotecas de *tiflotecnología* en las sedes de Quito y Cuenca.

- Rediseño de las carreras de Ciencias de la Educación bajo un enfoque inclusivo.
- Diseño de la carrera de Educación Especial e Inclusiva.
- Diseño de la maestría en Educación Especial con enfoque inclusivo.
- Desarrollo de investigaciones sobre la situación de la educación de las personas sordas y el aporte del bilingüismo bicultural.

## Otorgamiento de becas de estudio

Según información proporcionada por el Departamento de Bienestar Estudiantil, la UPS ha destinado recursos para apoyar a tres estudiantes con discapacidad visual, quienes cursaron su carrera con beca por mejor bachiller egresado, la cual cubrió el valor total de la matrícula. Un estudiante se benefició con una beca completa autorizada por el rector de la UPS. Diecisiete estudiantes obtuvieron una beca por su condición socioeconómica, la cual cubría el 100% del valor de las materias académicas. Finalmente, dos estudiantes más con discapacidad visual fueron becados por la universidad y CBM International.

## Recursos humanos que apoyan la inclusión educativa

El personal de la Dirección de Bienestar Estudiantil ha realizado varias acciones de sensibilización a la comunidad educativa, generando información estadística sobre la población con discapacidad incluida y fomentando la participación en igualdad de condiciones de este grupo de estudiantes en las diversas actividades sociales, culturales y deportivas de la UPS. De igual manera, los directores de las diferentes carreras donde se encuentran estos estudiantes



han tomado acciones de orden administrativo y pedagógico.

Desde las carreras de Pedagogía, Psicología y la maestría en Educación Especial, de las sedes Quito, Cuenca y Guayaquil, se han desarrollado capacitaciones para los docentes, registros del proceso educativo de los estudiantes incluidos y recolecciones de los requerimientos académicos y de apoyo tanto para los estudiantes como para los docentes.

## Logros

Entre los principales logros cabe mencionar:

- Contar con un grupo de estudiantes con discapacidad que ha culminado con éxito su proceso educativo en varias carreras de la UPS.
- Incluir laboralmente, en diferentes servicios de la universidad, a profesionales con discapacidad.
- Satisfacción de las familias y los estudiantes con la experiencia educativa en la UPS.
- Posicionamiento de la UPS como una institución de referencia en el tema de la inclusión.
- Capacitación a docentes de otras instituciones educativas en cuando a inclusión educativa.
- Decisión de las autoridades para ir implementando mejoras tanto en la infraestructura

como en el Diseño Universal de Aprendizaje.

- Compromiso de los docentes para aceptar el reto de la inclusión.

## Dificultades

Las dificultades encontradas tienen que ver con necesidades particulares que los estudiantes presentan en alguna etapa de su tránsito educativo. En los primeros niveles, algunos estudiantes tienen desfases de origen académico con relación al grupo de clase, vacíos que interfieren con los nuevos conocimientos.

También existen dificultades de adaptación por parte del estudiante a las nuevas formas de enseñanza. A veces no cuentan con todos los recursos de apoyo -tanto humanos como técnicos y tecnológicos- para el aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes con discapacidad visual de la carrera de Comunicación Social, en la materia de “Producción en vídeo, manejo de tecnología y programas de diseño visuales”, tienen dificultades para realizar sus tareas.

## Población beneficiada

Según datos proporcionados por el Departamento de Bienestar Estudiantil, en el periodo 2011-2012 la UPS ha incluido a 370 estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Gráfico 1  
Tipos de Discapacidad por Sede

Sedes	Auditiva	Física	Visual	Otra	Total
Guayaquil	9	10	37	15	71
Cuenca	11	39	85	24	159
Quito	31	25	45	39	140
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>74</b>	<b>167</b>	<b>78</b>	<b>370</b>
Porcentaje	13,8%	20%	45,1%	21,1%	100%

En el período 2011-2012 fueron matriculados 18 364 estudiantes en las tres sedes de la UPS, de los cuales 370 (2,01%) presentan algún tipo de discapacidad. La discapacidad visual es la que predomina, alcanzando el 45,1% de los 370 alumnos. Una posible razón sería que la discapacidad visual no implica dificultades de orden cognitivo, pues los estudiantes llegan al conocimiento por otros canales sensoriales. Así, las adaptaciones implementadas no afectan a los contenidos académicos, sino a los recursos didácticos utilizados en el aula, la evaluación y las tareas.

El Gráfico 2 es muy importante, pues a través del conocimiento del porcentaje de discapacidad que tiene una persona podemos definir sus necesidades educativas. Los estudiantes que tienen hasta un 30% de discapacidad (115) se hallan en un nivel considerado leve, sea en cuanto a su audición, visión o movilidad. Traducido esto al aprendizaje, podemos decir que esta población requiere adaptaciones poco significativas en su proceso educativo, las cuales

generalmente se compensan con ayudas técnicas y tecnológicas.

Cuando los niveles oscilan entre el 30% y 60% se habla de una discapacidad moderada y en la UPS suman 130 estudiantes. Este grupo requiere un mayor apoyo, sobre todo en cuanto al acceso a los edificios y a la información. En este caso la universidad suministra ayudas tecnológicas y motiva a las carreras técnicas a diseñar y producir tecnología asistida.

El tercer grupo (67 estudiantes) tiene un nivel superior al 60% de discapacidad y podría considerarse como severa. En estos casos las adaptaciones suelen ser significativas, sobre todo en cuanto al acceso a la información, pues los medios para hacerlo no son convencionales, por ejemplo: uso del braille, ábaco, calculadoras parlantes, tecnología asistida, etc.

El último grupo de 78 personas registra otras discapacidades por lo que no puede definir sus necesidades y es importante contar con el diagnóstico respectivo.

Gráfico 2  
Niveles de Discapacidad

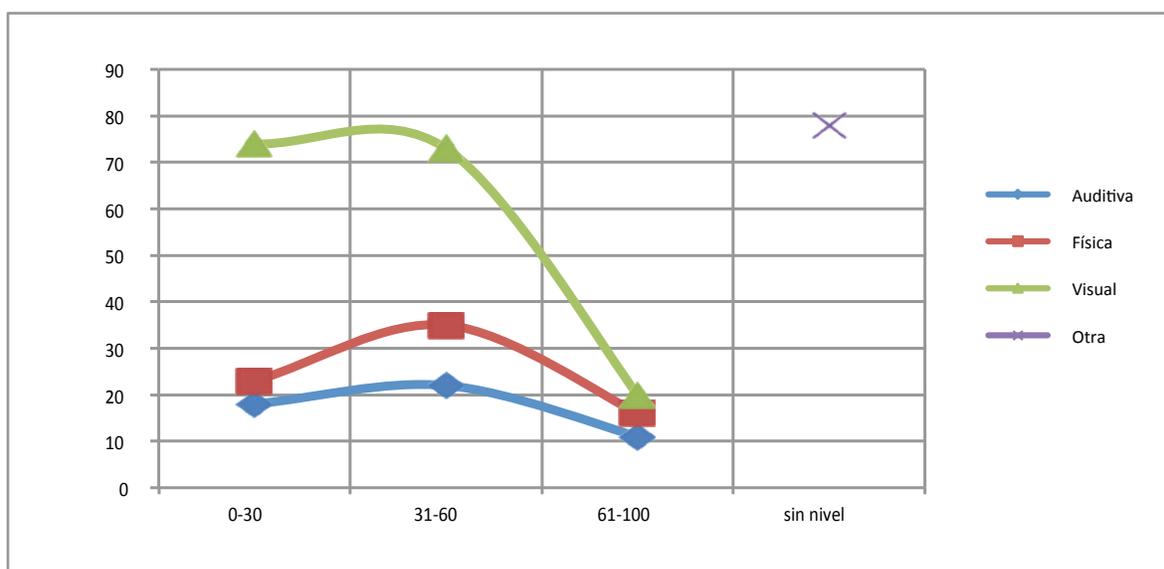


Gráfico 3  
Discapacidades por Carreras y Niveles Académicos

Rótulos de fila	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	Sin pago	Sin Info.	Total
Administración	20	5	9	3	7	3	2				3		52
Antropología	3								1		1		5
Comunicación Social	9	1	1	4	6	2	1				1		25
Contabilidad y Auditoría	12	2	2	3	5	1	1	3	3		2		34
Cultura Física	1			1				1			2		5
EIB			1	4	1			3					9
Filosofía y Pedagogía	1		1										2
Gerencia y Liderazgo	2			1		1							4
Gestión Local	1			1	1			2					5
Ing. Agropecuaria					1	1	3						5
Ing. Ambiental	7	2	1					1					11
Ing. Civil	2	2	2		1		1						8
Ing. Sistemas	10	7	9	3	3		2	1		1	2	1	39
Ing. Eléctrica	7	5	2	2		2	2				3		23
Ing. Electrónica	15	8	9	4	7	2	2		1		3		51
Ing. Biotecnología	1										3		4
Ing. Industrial	1				2		1			1	2		7
Ing. Mecánica	1	2	1	1		4	2		1		1		13
Ing. Automotriz	9	2	12	3	4	1			1				32
Medicina Veterinaria			1		1				1				3
Pedagogía	2	2	2	1	2	2	1				1		13
Psicología	1	1	1	3	3						1		10
Psicología Trabajo	4	1			1		1				1	1	9
Teología Pastoral					1								1
<b>Total general</b>	<b>109</b>	<b>40</b>	<b>54</b>	<b>34</b>	<b>46</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>26</b>	<b>2</b>	<b>370</b>
Porcentajes	29,5	10,8	14,6	9,2	12,4	5,1	5,1	3	2,2	0,5	7	0,5	100

La tabla y el gráfico anteriores evidencian que los estudiantes con discapacidad se encuentran mayoritariamente en los primeros niveles académicos. Eso puede deberse a que: a) la UPS ha ido incrementando el porcentaje de ingreso de estudiantes con discapacidad, sea por convicción o para responder a las políticas respectivas; b) el

imaginario de los bachilleres mira a la UPS como una institución abierta, flexible, que expresa interés por esta población; y c) este grupo de alumnos tienen dificultades para aprobar las asignaturas.

La preferencia de carreras administrativas y técnicas podría entenderse como un interés afín a los demás estudiantes.

## Conclusiones

La UPS, independientemente de la vigencia de las leyes de inclusión, ha facilitado el acceso, permanencia y egreso de las poblaciones en condición de vulnerabilidad, en particular de las personas con discapacidad, a través de los diferentes programas que ofrece. Ha realizado adaptaciones paulatinas a su infraestructura. Cuenta con dos bibliotecas en audio para apoyar a la población con discapacidad visual, en las cuales trabajan tres personas no videntes.

## Recomendaciones

Con el criterio de brindar cada día un mejor servicio a nuestros estudiantes, se sugiere:

- Institucionalizar la inclusión educativa en la UPS como parte de sus compromisos con la sociedad y en cumplimiento de la ley.
- Continuar fomentando el respeto a la diferencia y la diversidad en la comunidad universitaria, para que a partir de la inclusión educativa se pueda alcanzar mayor vinculación con los sectores más vulnerables con los que la universidad ha trabajado históricamente (chicos de la calle, indígenas, personas con discapacidad, etc.).
- Diseñar y ejecutar proyectos de sistematización de las experiencias de inclusión educativa en la UPS y en otras instituciones del país, en los niveles inicial, básico y bachillerato.
- Crear un centro de inclusión educativa que se encargue de diseñar programas de inclusión, apoyar y llevar un seguimiento personalizado del proceso educativo, adaptar los recursos didácticos, orientar y materializar las adaptaciones curricula-

res, coordinar acciones con las diferentes carreras y servicios que presta la universidad, entre otras acciones.

## Experiencia de inclusión

Nombre: Sonia Margarita Villacrés  
Discapacidad: sordoceguera  
Edad: 45 años  
Nivel: posgrado  
Curso: maestría en Educación Especial, mención en Educación de las Personas con Discapacidad Visual  
Profesión: psicóloga  
Periodo: 2008-2011  
Sede: Guayaquil

## Perfil de la estudiante

Sonia Margarita, estudiante de la Maestría en Educación Especial, es una persona sordocega que presenta necesidades significativas de apoyo en la comunicación, por lo que requiere de un guía intérprete para su movilización entre la casa y la universidad, así como de mediación comunicativa, pues la estudiante se comunica mediante un sistema táctil. Los medios que usa para acceder al conocimiento y la información son: el braille, el *Braille Speaky* el *display*, equipos que le permiten ingresar a internet y le facilitan la comunicación.

## Fases por las que atravesó

- Concienciación de los compañeros.
- Información a los docentes de las necesidades educativas de la estudiante.
- Adaptación de los materiales de estudio en formato digital.
- Definición de las adaptaciones curriculares a realizar con los docentes.



## Metodología general de trabajo

- El proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolló con la mediación permanente de la guía intérprete.
- Utilización del tacto como medio de comunicación.
- Descripción táctil de los elementos visuales.
- Explicación permanente de las acciones y movimientos que se desarrollan en el transcurso de la clase.
- Apoyo de los compañeros en los trabajos en equipo.
- Apoyo de una compañera de estudio que sabe el lenguaje de señas.
- Fortalecimiento del aprendizaje cooperativo.

## Respuesta de las personas involucradas a lo largo de la experiencia

Tanto los compañeros como los docentes se involucraron sin ninguna dificultad en el proceso, la comunidad en general se sensibilizó sobre las condiciones de aprendizaje de Sonia.

Los compañeros de clases la incluían en los trabajos de grupo y se beneficiaban de su experiencia y capacidad intelectual. Su aporte fue significativo en los grupos y sus opiniones fueron muy respetadas.

## Valores desarrollados

- solidaridad
- paciencia
- motivación
- superación personal

## Momentos significativos durante el proceso

En las charlas impartidas por Sonia Margarita a los estudiantes de pregrado, se

demonstró que las limitaciones causadas por discapacidad no impiden la superación personal y más bien constituyen un ejemplo de vida para toda la comunidad y el país.

Los estudiantes y docentes manifestaron que trabajar con Sonia Margarita fue un verdadero regalo, ya que cada momento de su vida es inspirador, por lo tanto las clases presenciales aportaban muchas experiencias significativas para todos los involucrados.

## Adaptaciones realizadas

Adaptaciones de acceso:

- Permanencia a tiempo completo de la guía interprete.
- Información previa a los docentes y compañeros sobre las necesidades de aprendizaje de la estudiante.

Adaptaciones curriculares:

- Adaptación del material a formato digital.
- Acceso a los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje de la UPS.

## Equipo de trabajo

El equipo de trabajo estuvo conformado por la coordinadora de posgrados de Guayaquil, los docentes y la guía interprete.

## Población beneficiada

De esta experiencia de inclusión se beneficiaron las autoridades, docentes y compañeros de la maestría en Educación Especial. Se beneficiaron también los estudiantes de pregrado que participaron en las charlas de superación dictadas por Sonia Margarita.



# Espacios de arte y cultura en los Centros de Desarrollo Comunitario (CDC)\*

Sandra Castillo\*\*

## Puntos de partida

La gestión social en los museos es un área en desarrollo dentro de la museología, que en su centralidad busca la vinculación con diversos públicos y la generación de estrategias de trabajo diversas que posibiliten no sólo llegar a los otros, sino establecer una relación dialógica e interactiva en la cual aprehendemos y compartimos saberes.

El punto de partida de la propuesta tiene, como una de sus bases, la concepción contemporánea del museo, según la cual éste no se limita a coleccionar objetos y organizar exposiciones, sino también a ejecutar acciones de participación social y apropiación del territorio.

La plataforma educativa y conceptual del trabajo planteado en el territorio, y más concretamente en los CDC, se remite a la propuesta educativa de los museos como espacios no formales de la educación, en donde se conjugan las propuestas de cada persona con

las propuestas del museo, manifestadas en su propia forma y en el potencial de acercarse al conocimiento, construirlo y generar un saber propio (tal como señalara Howard Gardner a través de la teoría de las inteligencias múltiples).

La necesidad denotada en educadores y educandos de que el conocimiento pueda ser trasladado a contextos propios y personales; la importancia, por tanto, de un aprendizaje significativo del cual tenemos como referente a Ausubel; los contextos personales, familiares y sociales que son parte del proceso de aprendizaje y la construcción social del conocimiento como aporte vygotskiano, nutren al museo y son aportes al campo de gestión y vinculación social. Sin embargo, la principal propuesta educativa es la de considerar a la educación y a las teorías educativas desde una liquidez que permita al educador adaptarse a los educandos e ir construyendo con ellos un modelo propio de trabajo, focalizado en su proceso particular.

\* Espacios de arte y cultura en los Centros de Desarrollo Comunitario (CDC), es un proyecto de Gestión Social y Educación, de la Fundación Museos de la Ciudad (FMC) dirigido a los CDC de Quito.

\*\* Sandra Castillo psicóloga, maestrante en Educación por el Instituto Tecnológico de Monterrey. Es responsable del área de Gestión Social Educativa de la Fundación Museos de la Ciudad (FMC).



En el presente proyecto, además de las teorías en educación como tales, se sumó otro eje transversal, necesario y definitorio, para los fines planteados: la participación ciudadana como la búsqueda del ser, es decir, tomar y tener parte en cada paso del proceso planteado.

Hablar de participación de la ciudadanía implica remitirnos a diferentes cosas de acuerdo a la persona o grupo de personas. En este proceso en particular haremos referencia a la propuesta teórica sobre participación de Trillas y Novella, quienes, a partir de la escala de Arnstein, definieron cuatro escalas de participación más amplias, que a su vez son cuatro maneras de participar cualitativa y fenomenológicamente distintas, es decir, cada una se define en sus propios términos y a su vez puede tener gradientes; además, su definición está sujeta a variables tales como: implicación, capacidad de decisión, responsabilidad, etc.

Dado que esta escala de participación supone varias formas diferentes de ser parte de un proceso -como el planteado desde la FMC hacia los CDC-, la elección de esta denominación en formas y niveles de participación nos remite, más que a una cuantificación, a una cualificación de lo que significa formar parte de un proceso con pautas directivas prediseñadas desde la institución, los talleristas o las organizaciones comunitarias. Así, se considera que sí es posible el acercamiento para acceder a otra mirada en cada uno de los pasos propuestos.

Trillas y Novella definieron los tipos de participación como:

*Participación simple.* Nos remite a tomar parte en un proceso o actividad, ya sea como espectador o ejecutando la actividad como tal, sin que esta previamente haya sido preparada o decidida por el participante.

*Participación consultiva.* Supone escuchar la palabra del otro, participe o actor de un proceso; sin embargo, la consulta como tal no remite, de hecho, a tomar en cuenta los aportes obtenidos. En este tipo de participación, como en los otros, puede existir una diversidad de variables que van desde una simple encuesta -que a su vez

termina fungiendo como un medio más cuantitativo que cualitativo de participación- hasta una retroalimentación que permite cambiar el curso de un proceso o actividad planteado.

*Participación proyectiva.* Remite a no ser 'usuario' de un proceso, sino a ser 'agente' del mismo. Se refiere a una apropiación de lo que se hace en cuanto a fines objetivos y valoraciones afectivas y emocionales.

*Metaparticipación.* Supone una participación pedida, exigida o generada desde la ciudadanía. Aquí el objeto de la participación es la propia participación.

Los mismos autores también señalan parámetros que es necesario mencionar, pues permiten establecer gradaciones en los tipos de participación, a medida que se combinan y entrecruzan:

- implicación
- conciencia/información
- capacidad de decisión
- compromiso/responsabilidad

## Propuesta metodológica

Partiendo de las premisas y bases de las teorías educativas y de su liquidez y adaptabilidad al entorno comunidad, así como de la participación como un eje transversal sujeto a revisión y retroalimentación constante, debemos situar la mirada en la metodología como tal y en su abordaje.

Las primeras aproximaciones hacia las comunidades se dieron con el acompañamiento del artista Pablo Sanaguano, quien propició ejercicios de interacción con los participantes a través de diversas sesiones de diálogo y aprendizaje, para realizar un análisis sobre lo que la comunidad quiere compartir.

Con este acercamiento fue posible recabar información sobre los requerimientos propios de cada escenario, lo que a su vez permitió estructurar -bajo un esquema pedagógico cons-



tructurivista- la participación de los habitantes de las distintas comunidades, apoyados por facilitadores que los acompañaron en sus procesos, aplicando métodos educativos no formales y usando herramientas de las artes plásticas, visuales y escénicas.

Este primer abordaje metodológico buscaba reconocer al 'otro' y en ese 'otro' reconocer el trabajo propio. Un trabajo definido desde el espacio contextual, físico y social de cada uno de los 15CDC partícipes de la primera etapa, y desde los que se fueron sumando al proceso a partir del año 2010.

El proyecto piloto culminó en febrero de 2011 con la exposición "Quince travesías", que exhibió procesos y productos desarrollados en cada una de las comunidades y barrios participantes.



La exhibición fue tan diversa como cada uno de los procesos desarrollados y su finalidad fue resaltar el valor de la diversidad de las miradas de los participantes. Esta primera fase fue un acercamiento inicial a través de encuentros de participación comunitaria donde se compartieron saberes. Algunas veces fue necesario redefinir y replantear una mirada para sumarla al diálogo conjunto de los participantes en cada espacio, se debieron sumar más voces, practicar la escucha activa y generar consensos y a veces también disensos.

Los barrios y parroquias de Quito que participaron en este proceso son:

- Alangasí
- Amaguaña
- Conocoto
- Cotocollao
- Chavezpamba
- Ferroviaria Alta
- Guangopolo
- IESS-FUT
- La Tola
- Nayón
- Puenbo
- San Diego
- San Marcos
- Yaruquí
- Zámbriza

## Mapa de los quince barrios

Las comunidades que decidieron participar en estos encuentros de labor conjunta trabajaron en procesos de reflexión y levantamiento de información relacionada con su memoria y los elementos significativos e identitarios de su entorno, para utilizarlos como componentes de su producción y para asimilar de su contexto los aspectos más valiosos que pueden ser representados en nuevos lenguajes. Así, el fin era dejar



esta producción como legado a la familia, los vecinos y las generaciones venideras.

Los participantes fueron testigos de que la memoria puede ser revalorada y puede constituirse como uno de los elementos primordiales del patrimonio cultural. Cada testimonio, recuerdo, anécdota, mito, leyenda, etc. fue uno de los ingredientes básicos de una receta indefinida y variable, donde ha sido posible inmiscuirse en un ámbito de producción artística desde el corazón de cada barrio.

El acompañamiento que la gente tuvo por parte de los facilitadores-artistas proporcionó algunos conocimientos técnicos, metodológicos y de gestión que, sumados a una sabiduría inherente a estos 15 escenarios, confluyeron en un bagaje ampliamente enriquecido por lo oral, lo

gestual y lo plástico. En cada una de las pinceladas y en los ejercicios desarrollados se puede reconocer una producción apegada a la identificación de las raíces, porque es a partir de ellas que se potencian las virtudes y se perfeccionan los elementos que deben mejorar y fortalecerse. Es así que cada uno de los miembros de las comunidades, que aceptaron la invitación para participar de los talleres, fueron protagonistas de cada proceso, marcando los ritmos de acción de acuerdo a sus necesidades específicas.

Se puede reconocer que la riqueza de este proceso radica, sobre todo, en los puentes que se han extendido para generar un diálogo entre las comunidades y la institucionalidad, pues ahora que los lazos han sido tendidos, será meta de proyectos venideros fortalecer dichas alianzas.

### Los resultados 2010 en imágenes

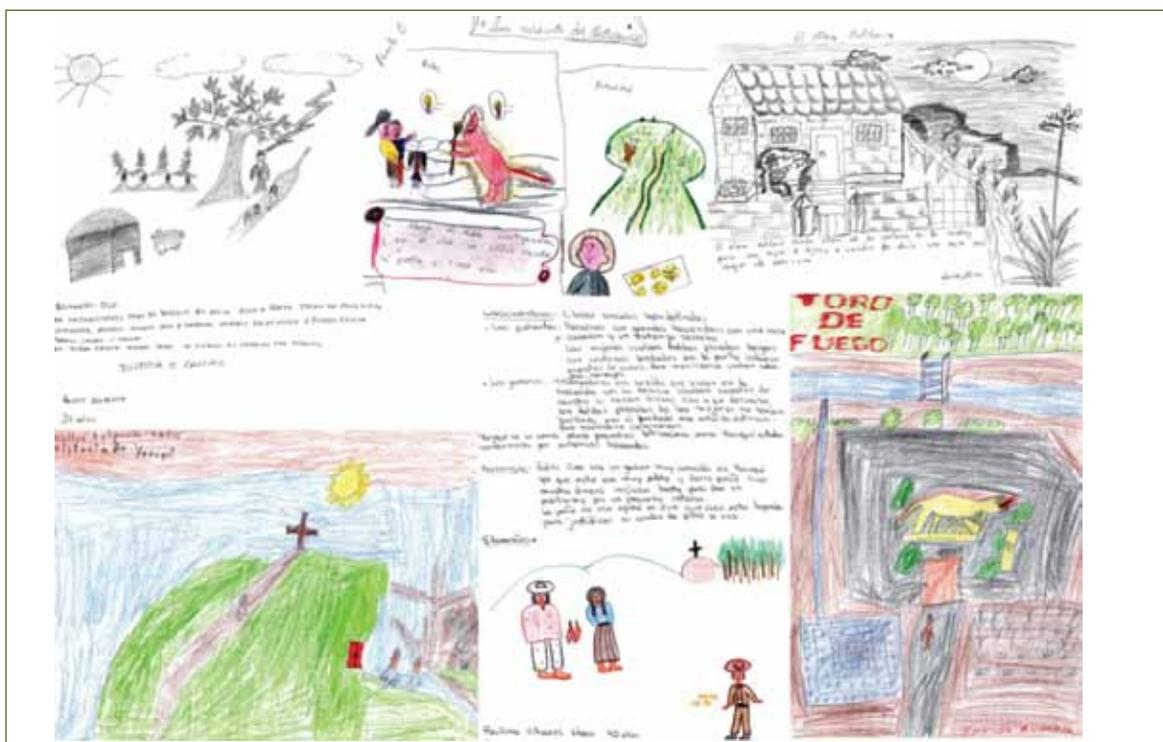


Imagen para libro "Entre duendes, leyendas y hierbas medicinales yaruqueñas"





Afiche para la inauguración de las placas sobre la memoria del barrio San Marcos

## Los resultados 2011

Como proceso en construcción, las temporalidades de los talleres y eventos han tenido la doble marcación de los tiempos de la institución y de las comunidades involucradas. Así, durante 2011 se desarrollaron talleres y actividades encaminadas a consolidar el proceso del año anterior, así como a generar nuevos diálogos desde el arte, la cultura y los museos, como herramientas y espacios de construcción social y ciudadana.

Durante 2011 el proyecto se ejecutó en tres niveles:

- museos de la FMC y sus actividades culturales
- promotores y de coordinadores zonales
- usuarios de los CDC

El primer nivel llevó a desarrollar actividades de reconocimiento mutuo en cuanto a haberes y saberes tanto desde la FMC como desde los barrios y parroquias participantes en el proceso. De allí partieron las invitaciones tanto de los museos para ser visitados como desde los CDC para participar en los eventos y actividades. Esto incidió en el incremento del número de visitantes a los museos desde las parroquias (grupos de mujeres, adultos mayores, escuelas, etc.) y en la participación en actividades culturales y educativas como el "VIII encuentro CECA: Museos, educación y buen vivir".

En el segundo nivel, contemplado en coordinación con la Secretaria de Territorio, se preparó un proceso de capacitación con los promotores en cuanto a la gestión realizada

desde sus áreas de trabajo, para potencializar las actividades desarrolladas y la labor conjunta de la FMC y la Secretaría de Territorio.

En cuanto al tercer nivel, en los CDC se han ejecutado los siguientes proyectos:

*CDC Zámbez.* Se está desarrollando un trabajo desde la mirada de la memoria agrícola de la parroquia. El tema propuesto fue “Revivir los conocimientos acerca de la agricultura local”. El grupo participante está trabajando en un huerto cercano al CDC y documentando de manera visual los saberes y la memoria de sí mismos, en especial de los adultos mayores del sector.

Se prevé concluir el trabajo con una presentación del trabajo realizado, la edición en video de la memoria de los adultos mayores y la difusión de los saberes a través de medios radiales.

*CDC Nayón.* Se desarrolló un taller con jóvenes para recopilar saberes en torno a los juegos tradicionales. La acción ha sido denominada “Recopilar la memoria de Nayón acerca de los juegos típicos”.

El taller, que concluyó en enero de 2012, preveía la preparación de un espacio para exponer y difundir, tanto en la parroquia como en la ciudad de Quito, el trabajo realizado.

*CDC Mangahuantag.* El grupo, conformado en su mayoría por mujeres y niños, ha decidido abordar el tema del patrimonio para “generar un espacio de participación colectiva en la producción artística y promover el desarrollo de la creatividad y la imaginación”.

*CDC Chavezpamba.* Se organizaron talleres de memoria, patrimonio e identidad a través del arte. Se trata de un grupo intergeneracional que aborda el tema del patrimonio como una búsqueda de espacios de participación colectiva para la producción artística y la promoción de la creatividad.

*CDC Yaruquí.* Se formó un grupo intergeneracional con el que se ha decidido abordar el tema del patrimonio para “desarrollar un proceso de trabajo acerca de los valores culturales-identitarios de Yaruquí: tanto de los que están

presentes en el día a día, como de los que necesitan ser recuperados y/o promovidos”.

Este grupo se ha preparado también en narración y lectura, actividad con la que se espera arrancar en 2012 una serie de jornadas en las que, a través de la recopilación de saberes y memoria, llegarán a escuelas, instituciones educativas y medios de prensa con sus relatos.

*CDC Guangopolo.* Es un grupo, en su mayoría de adultos, que ha venido trabajando en el tema del patrimonio para “desarrollar un proceso de trabajo acerca de los valores culturales-identitarios de Guangopolo que permitan hacer una recopilación de información para el segundo número de la revista ‘Mirando el barrio’. La revista de Guangopolo”.

*CDC Alangasí.* El grupo piloto de este CDC está conformado por jóvenes que han decidido abordar el tema del patrimonio para “desarrollar un proceso de trabajo acerca de los valores culturales-identitarios de Alangasí que permita hacer una recopilación de información en audio y video para la creación de un video”.

*CDC Carcelén Bajo y Cotocollao.* En la administración zonal La Delicia, en la que se encuentran estos CDC, se realizó en 2010 un trabajo en red a través de la danza y los saberes de sus grupos de arte. Para el año 2011 -tomando como sede el CDC Carcelén Bajo- se desarrolló una escuela piloto de formación de gestores culturales comunitarios, cuyos módulos fueron diseñados desde las necesidades de los grupos y tomando como base las escuelas de gestión cultural existentes.

Los cursos de capacitación contemplan la gestión del arte, cultura y producción de eventos comunitarios, y están dirigidos a representantes de colectivos artísticos especializados en danza pertenecientes al sector de Carcelén Bajo y Cotocollao.

*CDC San Diego.* Tomando como base el trabajo desarrollado con el grupo de marmoleros del sector y su interés por continuar generando actividades conjuntas, se han desarrollado en este



CDC las sesiones de trabajo para definir el camino a seguir, los temas y planes a futuro del grupo.

Se prevé, con la autorización de la responsable de la administración zonal Centro, la colocación en el nuevo CDC-ahora en construcción-de las esculturas en mármol trabajadas con la FMC durante 2010. Se iniciará, además, un proceso de trabajo en medios audiovisuales que permita la vinculación de la comunidad en pleno y la difusión hacia el resto de la ciudadanía.

*CDC San Marcos.* Siguiendo la pauta del año 2010 de recabar información sobre memoria e identidad de los primeros habitantes del barrio, en 2011 se continuó con ese proceso y se preparó, además, un taller de radiodifusión para conocer y compartir la mirada que los jóvenes y adolescentes tienen sobre su barrio. Una actividad que permitió contrastar diversos puntos de vista e integrarlos a la construcción de San Marcos.

*Admin. Zonal Quitumbe.* Esta administración zonal no fue parte del trabajo, pero con ellos se prevé la realización de un trabajo conjunto sobre sus intereses y consumos culturales, a través del cual podremos, conjuntamente con los CDC del sector y sus usuarios, definir los

temas a tratarse; de allí que la FMC realizará hasta mayo de 2012 una cartografía de consumos en el sector.

*Admin. Zonal Calderón.* El trabajo en esta administración no se realizó en 2010 y para 2011, a través de una vinculación con la Secretaría de Educación, se desarrollaron actividades que involucraron a los gestores culturales de la administración como capacitadores de las escuelas de los circuitos educativos.

Dicha actividad ha permitido generar talleres de trabajo sobre educación no formal con los gestores que desarrollan actividades en los CDC.

*CDC Conocoto.* Este grupo está en proceso de trabajo. A él asisten jóvenes y adultos cuyas herramientas son de índole visual, pues tienen la idea de producir vídeos sobre Conocoto, empezando con la hacienda San José.

*CDC Amaguaña.* El grupo piloto de este CDC está conformado en su mayoría por mujeres jóvenes y adultas, quienes han decidido abordar el tema del patrimonio desde los lugares representativos de Amaguaña. El soporte de su trabajo serán las fotografías, con las que intentan capturar otras miradas sobre su parroquia.

## El trabajo desarrollado en cifras

**2010:** Vinculación con los CDC via talleres de arte y procesos dialógicos sobre memoria e identidad

**2011:** Desarrollo de la exposición "Quince travesías" en el Museo de la Ciudad. Itinerancia a las interparroquiales en Guangopolo  
*1 500 personas visitan itinerancia*  
*Se ha realizado en promedio tres visitas de diversos grupos comunitarios de cada CDC participe del proceso, hacia los museos FMC*

**2011:** Continuidad de talleres con grupos comunitarios, definición de nuevos talleres y actividades.  
*340 personas atendidas mensualmente*

## Conclusiones

El trabajo desarrollado en torno a los CDC a partir del año 2010 ha sido y sigue siendo una oportunidad de replantearse la mirada hacia lo público y los públicos, desde el museo como institución. Un replanteamiento que implica preguntarse hacia dónde miramos o pensamos en el ejercicio de diseñar y realizar proyectos.

Y aunque el proceso aún no ha culminado, consideramos que, desde el quehacer cultural, son estos los insumos que permiten redefinir la gestión del museo. El proceso del presente año tendrá como objetivo continuar la búsqueda y desarrollo de herramientas comunicacionales, partiendo de la definición conjunta de procesos, prioridades y porqués de cada barrio o comunidad.

Este proceso dialógico, por tanto, saldrá, en 2012, de una relación ‘museos/ comunidades/barrios participantes’ a una integración al imaginario simbólico y real del Distrito Metropolitano de Quito.

## Bibliografía

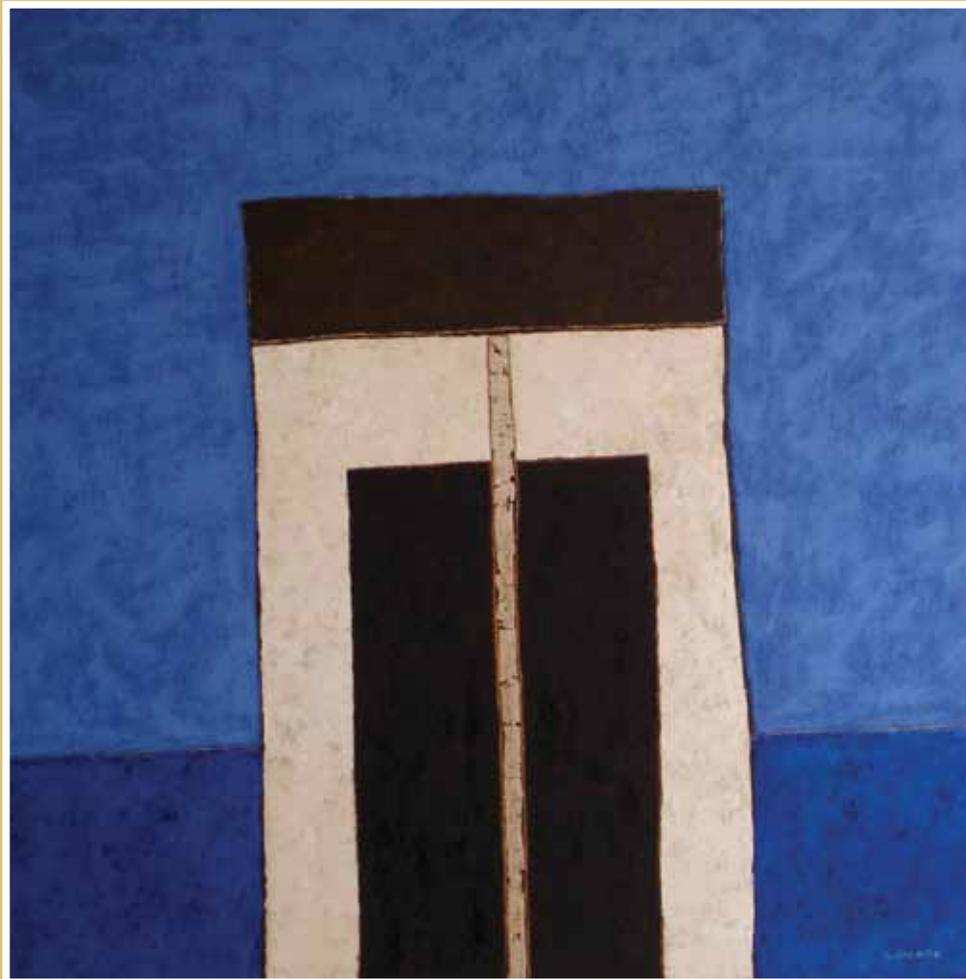
- GARDNER, Howard, *La inteligencia reformulada*, Ed. Paidós, Madrid, 2001.
- MAYER, Richard, *Psicología de la educación, enseñar para un aprendizaje significativo*, Ed. Pearson Educación, Madrid, 2004.
- JAIRVEGA, Manuel y GARCÍA, Luz, “Imaginaros de ciudadanía en niños y niñas: ¿súbditos o empoderados?”, en: *Investigación y desarrollo*, vol. 13, No. 2, 2005.



Unitario - 2010  
20 x 20 cm



# Contribuciones especiales



Pórtico - 2010  
80 x 80 cm

# Valoración funcional en niños y niñas con multidiscapacidad o sordoceguera

Paola Vásquez\*

La valoración funcional permite tener un amplio conocimiento del desempeño de los niños, niñas y adolescentes con sordoceguera o multiretos (multidiscapacidad), en sus diferentes ambientes (social, familiar, escolar o laboral), en actividades prácticas para su independencia y realización personal, así como para su interrelación dinámica con la condición anatómica y fisiológica (enfermedades, trastornos, discapacidad) que poseen.

El objetivo primordial es identificar la situación actual del estudiante frente a las demandas de su medio, la utilización de sus órganos de los sentidos, la manera en que se comunica, el estado en que se encuentra su motricidad y aquello que conoce.

La valoración funcional se usa con mayor frecuencia en la población que presenta sordoceguera o multiretos, sin embargo es un instrumento factible de ser aplicado a otros grupos de personas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, pues este proceso se basa en la observación directa de los menores.

La valoración funcional debe tomar en cuenta aspectos relacionados con las siguientes áreas:

1. visión
2. audición
3. comunicación y del lenguaje
4. nivel cognitivo
5. interacción social y familiar
6. reto de la conducta
7. sensorial
8. competencias de desenvolvimiento independiente
9. orientación/movilidad y habilidades motoras

El evaluador debe interactuar en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve una persona, debe ser observador, recabar información de la familia, la escuela o la comunidad y llevar un registro de anotaciones con todas las respuestas que se presenten, incluso aquellas que puedan parecer insignificantes.

En el ámbito de la ceguera y los trastornos asociados a la maestría en Educación Especial con mención en Discapacidad Visual de la UPS,

\* Psicóloga Educativa. Estudiante de la maestría en Educación Especial, mención en Educación de las Personas con Discapacidad Visual, en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) de Quito.



las maestrantes aplicamos a un niño con sordo-ceguera o multiretos, el instrumento de valoración funcional elaborado en octubre de 2002 por María Luz Neri de Troconis, sobre la base del formato de Evaluación Funcional de SOCIEVEN (1999) que, a su vez, está fundamentado en el texto *Diagnostic teaching* de Carol Crook y el material facilitado por el Programa Internacional Hilton Perkins. Por otro lado, debo mencionar que las clases teóricas representan un importante insumo para las estudiantes, pero la experiencia obtenida en la práctica ha sido enriquecedora, pudiendo identificarse otros aspectos que difícilmente se logran observar en el aula.

Según mi experiencia obtenida en la aplicación de la valoración funcional de un niño con multidiscapacidad, considero necesario realizar una planificación previa e identificar los entornos en los que se desenvuelve el niño, además de tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- La disposición del niño: hay que procurar hacerlo cuando no se encuentre cansado o agotado, por ejemplo, si viene de la escuela o después de comer necesita tomar una siesta, por ende la aplicación de este instrumento no reflejará su realidad.
- El tiempo limitado: durante la valoración funcional el tiempo es corto, por lo que se requiere optimizar al máximo cada minuto disponible.
- Comunicación: los niveles y tipos de comunicación de los estudiantes con multidiscapacidad son variables; siendo una población heterogénea, es necesario conocer y utilizar los principales sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.
- Instrumentos: contar siempre con las fichas correspondientes a las diferentes áreas para realizar la valoración funcional integral.

Una vez estructurada la planificación inicial se deben seguir los siguientes pasos:

1. Realizar una entrevista con los padres de familia o la persona que se encuentra a cargo del infante.
2. Recolectar información de su historia médica, educativa, familiar, etc.
3. Observar las conductas del niño tanto en lugares conocidos como en sitios nuevos para él.
4. Anotar sus respuestas (movimientos, posturas, parpadeo, inclinación de la cabeza, gestos, sonrisas, llanto, cambio de conducta, imitación de voz o sonidos, acción para tocar objetos).
5. Contar con la participación del equipo transdisciplinario de la institución educativa, así como su familia, para obtener una información funcional integral.
6. Preparar y seleccionar el ambiente adecuado para la valoración.
7. Prever que el niño se sienta cómodo y que sus necesidades básicas se encuentren cubiertas.
8. Respetar y dar el tiempo necesario para que responda.
9. Comparar las respuestas cuando se encuentra ocupado en otra actividad.
10. Brindar recomendaciones y conclusiones tanto específicas como generales.

## Estudio de caso

Como ya se mencionó, los padres representan un pilar fundamental dentro del proceso de valoración funcional, por lo que en este caso se realizó un contacto previo con la familia del niño multiretos, a quien, para efectos de este artículo, llamaremos Daniel.

**Antecedentes:** Daniel es un niño de 3 años 9 meses. Se sospecha que presenta el síndrome de Lenz con las siguientes características:



anofthalmía (ojo izquierdo) y microftalmia (ojo derecho), microcefalia, discapacidad intelectual, anomalías cardíacas, esqueléticas y urogenitales. Sus causas son prenatales, ya que se trata de un síndrome hereditario ligado al cromosoma X y no es muy común.

En lo referente a su condición ocular, Daniel ha recibido dos intervenciones quirúrgicas. En el ojo izquierdo se le ha colocado una prótesis para prevenir una caída del párpado superior y su posterior deformación. En el ojo derecho fue diagnosticado con catarata, sin embargo, al momento de las operaciones en Estados Unidos, se llegó a la conclusión de que su nervio óptico se encontraba atrofiado. En noviembre de 2011 se someterá a una tercera y, aparentemente, última operación fuera del país.

Según lo mencionan sus padres, en lo que respecta a su condición auditiva no presenta ningún tipo de pérdida y esto se corroboró al momento de aplicarle el instrumento de la valoración funcional.

Daniel utiliza férulas en sus miembros inferiores que le ayudan a ubicar adecuadamente los pies. De acuerdo con sus padres, Daniel presenta pie equino y es muy probable que sea intervenido quirúrgicamente para corregir su condición y pueda así empezar a caminar. Presenta trastornos del sueño controlados con medicación. Sufre de soplo al corazón. Se le operó uno de los riñones con el fin de mejorar su funcionamiento. Un electroencefalograma a nivel occipital identificó un posible cuadro de epilepsia que, hasta el momento, no se ha manifestado.

A continuación tenemos el detalle de los nueve aspectos mencionados y que fueron evaluados en Daniel:

## 1. Evaluación funcional de la visión

*Observaciones:* En el ojo derecho presenta nistagmus (movimiento involuntario del ojo).

Ante la luz de una linterna en un cuarto oscuro manifiesta molestia en su ojo derecho pues reacciona moviendo su cabeza en sentido contrario a la luz. Con la ayuda de sus manos explora los objetos buscando identificar sus partes y función. Daniel se interesa y le agradan los detalles y las texturas de objetos que están a su alcance. Interactúa físicamente revisando el cuerpo de la persona que se encuentra evaluándolo. Acerca el brazo o la mano de alguien desconocido para olerlas como muestra de afecto.

*Conclusiones:* Demuestra respuesta a la luz, presenta manipulación de objetos, reconoce por medio de sus manos y con la ayuda de su sentido del olfato.

*Recomendaciones:* Tanto en la escuela como en su hogar, el material debe tener diferentes texturas, alto relieve y ser tridimensional, para ayudarlo reconocer y manejar los diferentes objetos presentados.

## 2. Evaluación funcional de audición:

*Observaciones:* Responde a los sonidos con movimientos corporales. Sonríe demostrando alegría y satisfacción por la música de Mozart, Elvis Presley y tecno-cumbia. Intenta llevar el ritmo de la música con sus manos, con su propio cuerpo y con objetos. Identifica la fuente del sonido y busca su origen con el movimiento de su cabeza. Reconoce las voces de sus familiares más cercanos. Puede discriminar sonidos desde su habitación hasta la puerta de entrada, por ejemplo, cuando su mamá llega, la respuesta es quedarse quieto, prestar atención y sonreír. Se puede evidenciar que Daniel comprende el significado de acciones como: comer, bañarse, vestirse, sentarse, acostarse, arrodillarse o levantarse. Cuando no hay música realiza sus propios sonidos, a través de palmadas en su estómago, golpeando sus manos u objetos cercanos, demostrando que se molesta cuando no tiene música que lo acompañe.



*Conclusiones:* Daniel disfruta de la música, al no encontrarse con ella demuestra enfado, llora o golpea. Tiene una respuesta adecuada a los sonidos presentes, se podría decir que su audición está dentro de los parámetros normales. Si un objeto no emite sonido, no le presta atención.

*Recomendaciones:* Daniel necesita tener la música de su agrado que acompañe todas las actividades que realiza, eso lo motiva y hace que su desenvolvimiento en dichas actividades sea más fructífero. Todo el material a utilizarse debe tener diferentes sonidos que describan las funciones de los objetos, para que pueda identificarlos y reconocerlos. Los juguetes de Daniel también deberán contemplar estas características para provocar mayor agrado e interés.

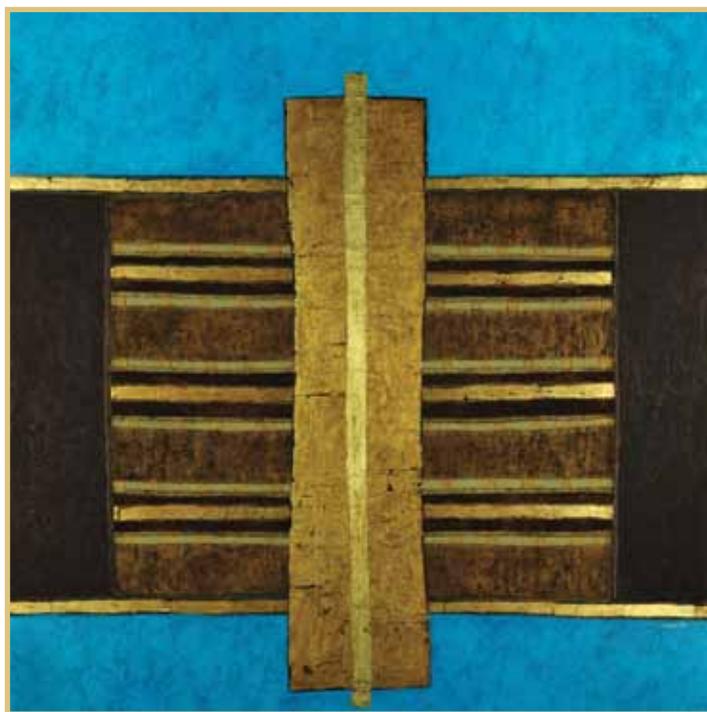
### 3. Evaluación funcional de la comunicación y del lenguaje

#### a. Comunicación expresiva

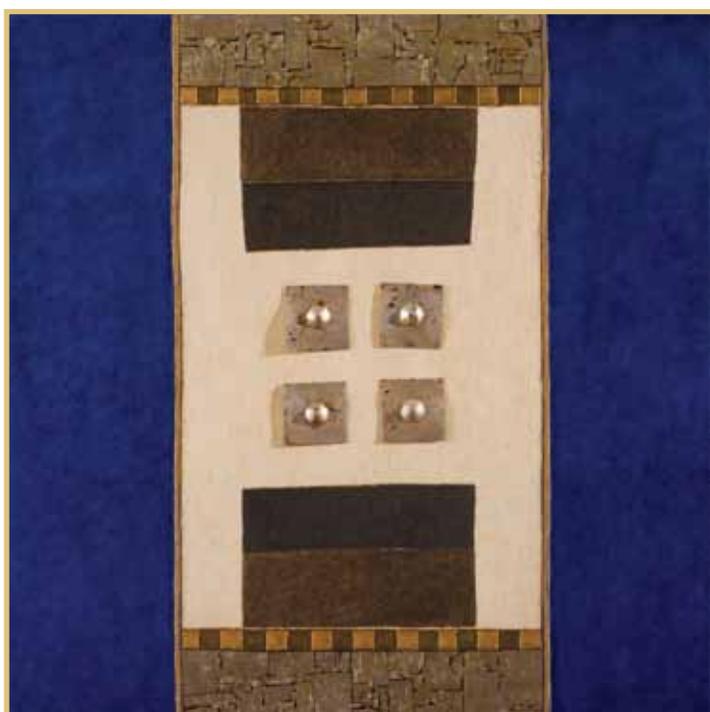
*Observaciones:* Daniel llora cuando quiere algo o sonríe si está a gusto. Dentro de una actividad, si es de su agrado, se mueve pidiendo más, saltando o cogiendo la mano de la otra persona, de lo contrario, grita, retira las manos, se retuerce con molestia o se cubre el rostro. Mediante estos patrones de comunicación y gestos naturales resulta fácil entender lo que quiere en su momento. Daniel comunica solo sus necesidades y produce palabras sencillas: teta, mamá o papá.

#### b. Comunicación receptiva

*Observaciones:* Existe comunicación oral con Daniel, además de gestos como abrazos, palmaditas o aplausos, que permiten completar



Turquesa - 2010  
80 x 80 cm



S/T

el mensaje. Según los niveles de comunicación de Van Dijk, Daniel se encuentra en el primer nivel de resonancia. A través de sus movimientos y con la ayuda del evaluador, puede establecer una relación y cierto control sobre su mundo. El nivel de resonancia se utiliza con Daniel en todas las actividades. La forma más adecuada para conversar con Daniel es oralmente, pero con el acompañamiento de las manos, para que logre comprender el mensaje. Es capaz de entender instrucciones sencillas como comer, bañarse, pasear, etc. Para poder comunicarse con Daniel es vital tener un objeto sonoro o música en el ambiente, así expresa felicidad y se motiva para realizar cualquier actividad.

### c. Otros aspectos comunicacionales

*Observaciones:* Según el Modelo de Secuencias de Competencias de Comunicación, Daniel se encuentra en los tres primeros niveles que conforman las etapas de desarrollo temprano de la comunicación:

- Nivel 1. Conducta Pre-Intencional: cuando Daniel tiene hambre o está mojado llora, pero sonríe cuando escucha su música preferida.
- Nivel 2. Conducta Intencional: hace sonidos con objetos o con su propio cuerpo siguiendo el ritmo de la música.
- Nivel 3. Comunicación Pre-Simbólica no Convencional: Daniel busca las manos de su madre para que le ayude a girar en su cama.

*Conclusiones:* Daniel emite palabras sencillas. Se comunica mediante llanto, sonrisa o gestos naturales. Cuando le gusta una actividad toma la mano del adulto o mueve su cuerpo para comunicar que quiere continuar haciendo eso, pero cuando no le gusta se queda quieto sin mostrar ningún interés.

*Recomendaciones:* Se debe motivar en Daniel el uso del lenguaje para satisfacer sus necesidades. Construir con el niño un vocabulario sencillo que englobe sus principales requerimientos. Interpretar las señales que transmita como medio de comunicación. Estructurar un programa de comunicación con los siguientes puntos:

- La comunicación debe ser oral y acompañada con demostraciones prácticas.
- Los adultos que se encuentren a su cargo deberán tener la predisposición para visualizar y responder a las señales que emitidas por Daniel (gestos, llanto, sonrisa, movimientos, etc.). Por lo que el lenguaje deberá ser comprendido más que como el simple hecho de 'hablar'.
- Elaborar calendarios para que Daniel sepa lo que va a suceder, anticipándolo a controlar el medio que le rodea. Los calendarios también ayudan a la simbolización, así Daniel estructurará su pensamiento y empezará a desarrollar conceptos.
- Escoger las actividades que tengan sentido para Daniel. Utilizar una Caja de Rutinas creada por la profesora María Bove con la finalidad de organizar las actividades, comprender el principio y fin de lo que se hace, repitiéndolas para interiorizarlas. Se selecciona una caja dividida en compartimentos y el último de ellos estará vacío para indicar la finalización de la actividad. Cada una de estas secciones tendrán objetos que indicarán las secuencias de la rutina. Al finalizar se recorre con Daniel la caja para comunicarle lo que ha trabajado.
- Debe comunicarse a Daniel de forma clara cuándo ha finalizado una actividad.
- Proporcionar puntos de referencia que permitan a Daniel organizar su mundo y motivarlo para comunicarse y relacionarse con este. El elemento central del enfoque lo constituye el propio niño y sus necesidades, deseos e intereses, por lo que

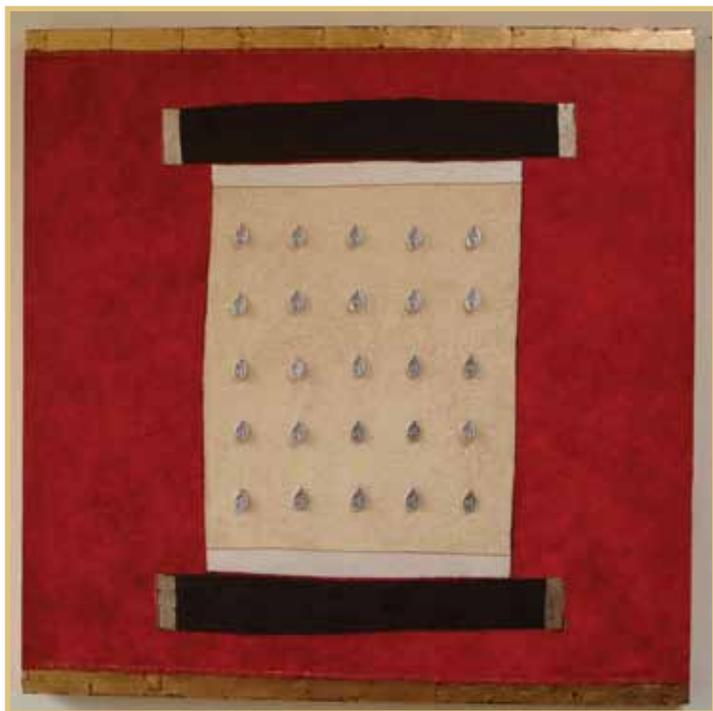
la educación no es un proceso impuesto, no se trata de hacer algo al niño sino que las actividades se realicen con él (Van Dijk, 1968).

- Hacer de todo momento un espacio de comunicación.
- Respetar el estilo y ritmo de aprendizaje de Daniel.
- Llevar un 'registro' de la evaluación y los avances del lenguaje.
- Priorizar la comunicación a través de movimientos corporales, toques, gestos naturales, acercamiento de olores y sabores, sin olvidar el lenguaje.
- Usar indicadores relevantes (mochila ↔ escuela; delantal ↔ comer, carrito ↔ pasear). Tanto en la escuela como en el hogar deben construirse indicadores y hacer uso de ellos para referirse a las actividades.
- Utilizar el vocabulario con significado para Daniel.
- Promover espacios de interacción con los familiares, el ambiente, amigos de la familia y otros niños de su edad, con o sin discapacidad.

#### 4. Evaluación funcional del nivel cognitivo

*Observaciones:* Daniel explora con sus manos los objetos, golpeándolos o lanzándolos, esto lo hace sobre todo con aquellos que tienen sonidos. Daniel se desplaza dentro de su habitación y da vueltas mientras se encuentra sentado, explora lo que tiene a su alrededor. El mayor interés de Daniel se presenta con objetos nuevos y con sonidos. Al momento de manipular objetos, coloca su mano izquierda sobre la derecha y hace presión sobre ellos, le da palmadas (simulando un tambor), sus movimientos son repetitivos, no se interesa por armar, desarmar o encajar objetos, solo busca el sonido.





Las Casamenteras - 2008  
80 x 80 cm

Necesita ayuda y tiempo para poder identificar el objeto. La atención de Daniel es esporádica. Según Piaget, Daniel se encuentra en la primera etapa de su desarrollo cognitivo sensorio-motor, emite sonidos y palabras sencillas dentro de este nivel, además se caracteriza por ser egocéntrico y demandar mucha atención, principalmente de la madre.

*Conclusiones:* Preferencia por los objetos nuevos y con sonido. Explora con sus manos el objeto. Le agrada imitar el ritmo de la música con su cuerpo y con objetos cercanos. Se desplaza por su habitación identificando los objetos a su alrededor.

*Recomendaciones:* Utilizar material que sea significativo para Daniel con texturas y relieve. Respetar su ritmo y estilo de aprendizaje. Crear espacios para incentivar la exploración de su entorno. Buscar objetos cercanos pero que se encuentren escondidos.

## 5. Evaluación funcional de la interacción social y familiar

*Observaciones:* Daniel reconoce a las personas a través de su olfato. Sonríe cuando se siente a gusto con el adulto. Prefiere jugar solo con el acompañamiento de su música. Asiste a reuniones sociales o familiares con sus padres. La relación de su familia con él es afectiva y cariñosa. Los padres se preocupan por su desarrollo y tienen expectativas para su futuro, por eso asisten todos los días a la institución educativa para visualizar sus progresos. Daniel cuenta con la ayuda de una instructora que tiene experiencia en educación especial y lo acompaña durante el día. Ha logrado adaptarse a la institución educativa y a permanecer con otras personas.

*Conclusiones:* Tarda en adaptarse a una persona o espacio nuevo. Le gusta que le demuestren afecto (rascarle la cabeza, darle masajes, etc.) y él es recíproco. Participa con agrado en las reuniones sociales y familiares.

*Recomendaciones:* Daniel necesita tiempo para iniciar una nueva relación, es importante respetar este intervalo al inicio. Se lo debe incentivar para que se relacione con la naturaleza y algunos animales domésticos. Utilizar el lenguaje como medio de comunicación para identificar a la persona que tiene a su lado y jugar con él.

## 6. Evaluación funcional relacionada al reto de la conducta

*Observaciones:* Se autoestimula sentándose con los pies recogidos hacia atrás, levanta la cadera y se vuelve a sentar; esto lo hace frecuentemente y de manera repetitiva. Cuando no quiere hacer algo grita y golpea con sus pies y para calmarlo se necesita música, biberón y palabras tranquilizadoras. Se autoagrede halándose el cabello cuando está muy enojado. Demuestra mucha actividad.

*Conclusiones:* Presenta retos de la conducta debido a que se autoestimula, se autoagrede, pega, grita y tira de su cabello cuando está molesto.

*Recomendaciones:* Tanto en la escuela como en la casa, la clave es la comunicación con el acompañamiento de la música. Las conductas autoestimulantes se deben suprimir con la presencia de objetos sonoros, material para que pueda explorar o muestras de afecto. Se puede trabajar con ejercicios del sistema vestibular (detallados en las recomendaciones de la evaluación funcional-sensorial), pues cuando se provee de información sensorial apropiada estas conductas tienden a disminuir.

## 7. Evaluación funcional sensorial

*Observaciones:* Daniel permite que lo acaricien, abracen y toquen pero no que lo carguen. Le agrada que froten crema en su cuerpo y sonrío cuando se le da masajes utilizándola. Muestra tensión cuando se le toca los pies. Tiene tolerancia al movimiento en círculos. Le gusta que le hagan ejercicios de rotación en su cama. Siente placer y satisfacción cuando lo bañan debido al contacto de su cuerpo con el agua. Presenta una desintegración sensorial, no hay decodificación de los estímulos.

*Conclusiones:* No le agrada que le acaricien sus pies.

*Recomendaciones:* Elaborar un plan de integración sensorial para que pueda recibir, separar y organizar la información de su propio cuerpo y del mundo, respetando siempre sus ritmos y estilos. Esta información será recibida por el sistema nervioso a través de los sentidos para procesar los efectos de la gravedad, la posición del cuerpo en el espacio y los patrones motores secuenciales. El plan de integración sensorial hará énfasis en tres áreas específicas, táctil (sentido del tacto), vestibular (sentido de balance) y propiocepción (datos desde los músculos y coyunturas).

## 8. Evaluación funcional de competencias de desenvolvimiento independiente

*Observaciones:* Puede tomar su biberón solo, pero para comer sólidos necesita la ayuda de un adulto. No controla sus esfínteres, usa pañal. Necesita ayuda para bañarse, lavarse las manos, cepillarse los dientes, vestirse o desvestirse. Es totalmente dependiente de sus padres o del adulto que se encuentre a su cargo. La familia quiere inicialmente que Daniel aprenda a desplazarse por sí mismo y que pueda dejar el pañal.

*Conclusiones:* Daniel es totalmente dependiente.

*Recomendaciones:* Diseñar el Currículo con Enfoque Ecológico Funcional y el Plan Centrado en la Persona, con rutinas y calendarios.

## 9. Evaluación funcional de orientación/movilidad y habilidades motoras

*Observaciones:* Daniel se mueve arrastrándose o arrodillado, durante la valoración funcional logró ponerse de pie durante pocos segundos. Es capaz de bajarse solo de la cama y moverse hasta la puerta de su cuarto. Utiliza su coche para que lo trasladen al exterior. Puede coger con sus manos el biberón y cuando termina o ya no quiere, lo lanza al suelo.

*Conclusiones:* Baja solo de la cama y se mueve hasta la puerta de su cuarto. Sus padres tienen que estar pendientes y cuidarlo para que no se golpee.

*Recomendaciones:* Es importante realizar una planificación a nivel motor con la finalidad de ayudar a Daniel a controlar sus movimientos. La planificación debe incluir coordinación motora global y conciencia corporal (concepto corporal: reconocer o señalar las partes de su



cuerpo; esquema corporal: dominio de cada una de las partes del cuerpo; imagen corporal: percepción del cuerpo; lateralidad).

Es necesaria una intervención quirúrgica en sus pies para que pueda moverse solo. Una vez que lo logre, deberá desarrollar habilidades y destrezas para trasladarse de un lugar a otro, con técnicas formales de orientación y movilidad que le permitan desplazarse de forma segura e independiente, facilitando su integración al medio familiar y social. Las etapas de este proceso son las siguientes:

- Fase I. Técnica con guía vidente: el guía deberá transmitir seguridad e información. En esta etapa se hace un reconocimiento del espacio, comunicándole el lugar en dónde se encuentra y el tamaño del mismo.
- Fase II. Técnicas de protección y orientación espacial: protección alta, baja, doble, al agacharse, encuadrarse y alinearse; utilización de pistas y puntos de referencia; técnica de búsqueda de objetos caídos; orientación espacial dentro de un ambiente haciendo uso de los otros sentidos.
- Fase III. Técnica con bastón: motivar el uso del bastón, inicialmente con la técnica pre-bastón.
- Fase IV. Técnica diagonal en interiores (rastreo): se hace el desplazamiento usando una superficie como guía, el rastreo se lo realiza con el dorso de la mano y no con la palma.

## Recomendaciones generales

Daniel necesita educación especial para niños multiretos usando el Currículo con Enfoque Ecológico Funcional en sus cinco dominios (doméstico, comunidad, recreativo,

vocacional y enseñanza académico-funcional). Se requiere la colaboración de un equipo transdisciplinario en el que se involucre a la familia. Es importante complementar con terapias su adecuado desarrollo.

Sus chequeos médicos deberán ser frecuentes debido a las características de su síndrome. Dentro del hogar, los padres se encuentran muy comprometidos con el desarrollo de Daniel. Finalmente, con la ayuda del equipo transdisciplinario, se deberá elaborar la Planificación Centrada en la Persona.

## Bibliografía

- BUENO, Martín y TORO, Salvador (Coord.), *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*, Ed. Aljibe, Málaga, 1994.
- GALLEGOS, Miriam, ESPINOSA, Elisa y LAYNES, Graciela, *El Currículo Funcional Ecológico*, Proyecto Inclusión, Integración y Educación Especial de Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad en la Región Amazónica, Ministerio de Educación del Ecuador, 2009.
- NERI DE TROCONIS, María, *Evaluación inicial del Programa de Asesoría y Evaluación (PAE)*. Socieven, Puerto Rico, 2002.
- -----, *Guía de Apoyo para la Sordoceguera*, Fundación Empresas Polar, Socieven, Caracas, 2009.
- VAN DIJK, Jan, *El movimiento y la comunicación en niños con rubéola*, Traducción: (Rosa Dalva, Trad). Conferencia sobre la Reunión Anual General de la Organización Nacional de Ciegos de España, Nueva York, 1968.

## Referencias electrónicas

- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN, *Estrategias de Evaluación Funcional*, recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/16421312/Estrategias-De-Evaluacion-Funcional>.

# Breve análisis de la inserción laboral de personas con discapacidad en el Ecuador

Carmen Ordóñez\*

Al hablar de inserción laboral de personas con discapacidad, necesariamente nos referimos al tema de los derechos humanos. Actualmente el Ecuador cuenta con políticas que identifican a las personas con discapacidad como un “grupo de atención prioritaria”. Dentro de la Constitución vigente se enfatiza que la discapacidad requiere atención especial y aprovisionamiento de recursos económicos y humanos, así como de ayudas técnicas, con el fin de hacer efectivos los derechos que estas personas tienen a la educación, salud, rehabilitación y habilitación, inserción social y empleo.

La inserción laboral permite a las personas con discapacidad mejorar sus condiciones de vida, mantener a su familia y apoyar al desarrollo del país a través de un trabajo productivo.

El acceso al trabajo de las personas con discapacidad se encuentra en las agendas sociales pendientes de muchos países, pues falta socialización para comprender que estas personas son seres humanos que gozan de derechos y obligaciones, al igual que el resto de la población, salvo que deben tener cierto tipo de protección, pues una discapacidad sí es un limitante en determinados momentos.

En el proceso de inserción laboral de una persona con discapacidad, se requiere tomar medidas que garanticen el acceso y la permanencia de esta persona en su lugar de trabajo, respetando su individualidad y el tipo de discapacidad.

Para lograr una verdadera inserción laboral debemos empezar mejorando la educación y la formación ocupacional. Es importante que se desarrollen las competencias y capacidades de esta población, pues en nuestro país el 85% de las personas con discapacidad no ha accedido a la educación y solo el 15% ha terminado el colegio o tienen una profesión.

Se debe tomar en cuenta también un porcentaje significativo de personas que en el transcurso de su vida laboral adquirieron una discapacidad, para concienciar que no por ello están obligadas a renunciar. Es importante que conserven su trabajo y se les permita cumplir funciones de acuerdo a su nueva condición.

Por ejemplo, una persona que adquirió discapacidad visual en la edad adulta requiere entrenamiento en cuanto a orientación, movilidad, actividades de la vida diaria, sistemas

\* Carmen Eulalia Ordoñez Pesantez nació en Quito. Tiene discapacidad física desde 1997 a causa de un accidente de tránsito. Es técnica en Administración de Empresas Turísticas e Ingeniera en Sistemas con mención en Robótica. Actualmente estudia la maestría en Educación Especial, mención en Educación de las Personas con Discapacidad Visual, en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS).



de comunicación alternativos como el braille, uso de equipos tecnológicos como calculadoras, celulares parlantes, computadores y el bastón que les ofrece independencia y seguridad. Con estos nuevos conocimientos, la persona puede adaptarse al entorno laboral de manera eficiente.

Las empresas tanto públicas como privadas están en la obligación de adaptar sus ambientes físicos con rampas, señales en braille -de diferentes texturas y colores-, dotando a las personas con discapacidad visual de software como Jaws, proporcionando el apoyo de intérpretes de lenguaje de señas para quienes tienen discapacidad auditiva, diseñando espacios adecuados para que una persona en silla de ruedas pueda desplazarse sin dificultad, entre otras acciones.

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el 85% de las personas con discapacidad en edad de trabajar dentro de América Latina y el Caribe, no tienen un empleo. El Ecuador no es la excepción, más aún cuando las personas con múltiple discapacidad y la población con discapacidad visual se enfrentan al reto de estudiar para luego no conseguir un trabajo. Hace falta la colaboración de las empresas estatales y privadas para adaptar y adecuar un puesto de trabajo con la infraestructura física necesaria, así como para implementar ayudas técnicas (iluminación, máquinas de escritura en braille, manejo de Jaws, etc.).

A continuación se indica el marco legal que sustenta la inserción laboral de personas con discapacidad en el ámbito nacional:

## Constitución de la República del Ecuador

Art. 330

Las personas con discapacidad tienen garantizada la inserción y accesibilidad en igualdad de condiciones al trabajo remunerado. Se prohíbe además la reducción de la remuneración del trabajador con discapacidad.

Art. 333

El Estado promoverá un régimen laboral que vaya en armonía con las necesidades del cuidado humano, en este caso de las personas con discapacidad.

## Reforma del Código de Trabajo

Es obligación del empleador público y privado que cuente con un mínimo de 25 trabajadores, contar al menos con una persona con discapacidad para el año 2006.

2007 = 1%

2008 = 2%

2009 = 3%

2010 = 4%

Este 4% es fijo y se aplicará para los años posteriores.

## Ley Orgánica del Servicio Público

Art. 64

Se garantiza la inserción laboral sin discriminación de manera progresiva y hasta un 4% del total de servidores o servidoras.

## Experiencias de inserción laboral de personas con discapacidad

La Federación Nacional de Ecuatorianos con Discapacidad Física (FENEDIF), y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID), gracias al apoyo de la Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE), firmaron en noviembre de 2009 el “Convenio de cooperación del proyecto servicio de inserción laboral de personas con discapacidad en Ecuador: trabajando por la inclusión”, el mismo que culminó en octubre de 2011.

El objetivo del proyecto contemplaba tres áreas de desempeño, las mismas estaban orientadas al cumplimiento y fortalecimiento de los niveles de inserción laboral de las personas con discapacidad, así como a la sensibilización de los empresarios contratantes para proveerles de conocimientos que permitan la formación de espacios laborales amigables, reduciendo así los niveles de deserción laboral.

Por otra parte, se trabajó con las familias como referentes válidos para apoyar el desarrollo humano de las personas con discapacidad. Este proceso partió de un plan de comunicación que pretendía consolidar alianzas estratégicas y responsabilidad social, ampliando información hacia y desde la ciudadanía.

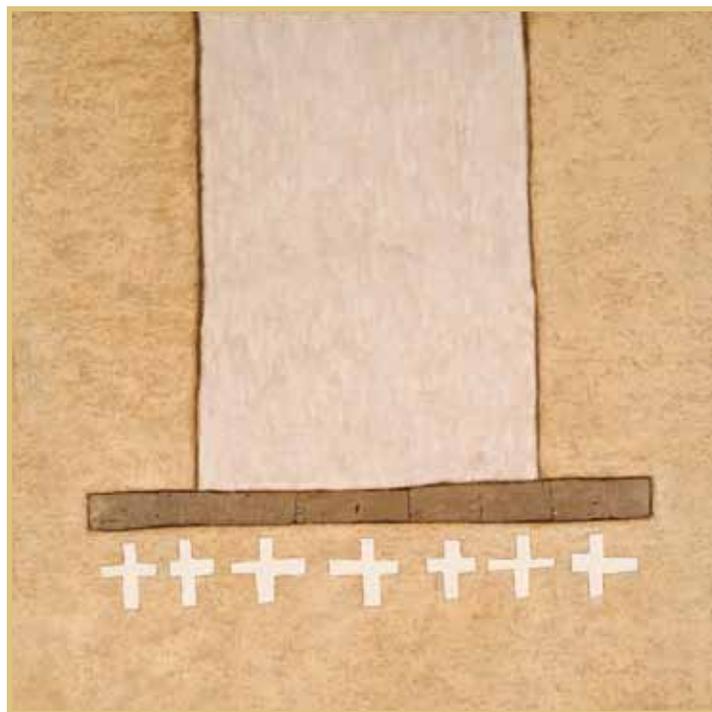
Un área fundamental en este proceso fue la optimización del equipo profesional del Servicio de Inserción Laboral (SIL) de cada provincia, para lo cual la FENEDIF mantiene hasta hoy un plan de formación específica, que permite ofrecer atención y orientación oportuna a los usuarios.

Cabe señalar que a nivel nacional se consideró, para su operatividad, a las provincias de Pichincha, Guayas, Azuay, Imbabura, Santo Domingo de los Tsáchilas, Los Ríos, Manabí, El Oro y Orellana, en cuyas capitales funciona una oficina del SIL.

Actualmente el Ecuador tiene una tasa de desempleo del 6% de las personas con discapacidad, según el Dr. Ramiro Calvache, asesor jurídico de la FENEDIF.

## Bibliografía

- López, R., *Programas para la Orientación Vocacional y Laboral*, curso de la maestría en Educación Especial, mención en Educación de las Personas con Discapacidad Visual, UPS, Quito, 2008.



Siete Cruces Blancas  
80 x 80 cm

## Referencias electrónicas

- ASAMBLEA CONSTITUYENTE, *Constitución del Ecuador*, 2008, versión digital de:  
<http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/Constitucion-2008.pdf>
- ASAMBLEA NACIONAL, *Ley Orgánica de Servicio Público*, 2010, versión digital de:  
[http://www.mrl.gob.ec/index.php?option=com\\_content&view=article&id=276&Itemid=233](http://www.mrl.gob.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=276&Itemid=233)
- FENEDIF y AECID, *Convenio de cooperación del proyecto Servicio de Inserción Laboral de Personas con Discapacidad en Ecuador: Trabajando por la Inclusión*, 2009, versión digital de:  
<http://www.discapacidadesecuador.org/portal/images/stories/File/Proyecto%20AECID%20COCEMFE/proyecto%20aacid%20cocemfe.pdf>

# Experiencias de trabajo cooperativo en la Universidad Politécnica Salesiana

Ana María Narváez\*, Jaime Padilla\*\*, María Sol Villagómez\*\*\*

## Antecedentes

En el marco de las competencias genéricas y los aprendizajes de los docentes en el curso DIDUPS, se propone, desde el Área de Educación, continuar el proceso de reflexión docente sobre la aplicación metodológica del “Aprendizaje cooperativo en el aula”. Con el fin de fortalecer las prácticas educativas de los docentes de la UPS a partir del aprendizaje cooperativo, se organizaron dos foros virtuales entre marzo y junio de 2011, cuyos objetivos específicos fueron:

- Comprender y consolidar las concepciones teóricas que se manejan alrededor de este tema.
- Sistematizar las experiencias exitosas de aprendizaje cooperativo en el aula compartidas por docentes de la UPS.

## Concepto de ‘aprendizaje cooperativo’

Se trata de un método de aprendizaje que está caracterizado por el trabajo conjunto, fundamentado en el socio-constructivismo. Esta interacción cooperativa se entiende como el trabajo en equipo, es decir, el trabajo colectivo, recíproco y redistributivo (minga) realizado como un ‘nosotros’, en el que cada uno tiene un rol específico.

El ‘aprendizaje cooperativo’ difiere del ‘aprendizaje competitivo’, porque en éste los estudiantes compiten entre sí para lograr los resultados previstos y el rendimiento de un alumno o grupo de estudiantes implica que el rendimiento de los demás sea menor. Difiere también del ‘aprendizaje individualista’ porque en este el estudiante se centra en la realización de su tarea, independientemente del logro de los demás compañeros.

Entre las características esenciales del aprendizaje cooperativo se incluyen:

\* Docente de la UPS, Carrera de Pedagogía

\*\* Centro de Investigación Educativa de la UPS

\*\*\* Directora del Área de Educación de la UPS



*La interdependencia positiva.* Es el sentimiento de trabajar en equipo, de estar vinculados entre sí para alcanzar un objetivo común. Si uno de los miembros falla es imposible alcanzar el resultado final. Por una parte, todos necesitan de los demás, pero por otra, cada uno es importante para el logro del resultado.

*La interacción estimuladora.* Preferentemente ‘cara a cara’ o simultánea. Los estudiantes tienen que aprender a trabajar juntos, compartiendo conocimientos, recursos y apoyo; deben discutir sobre los distintos puntos de vista y explicar a los demás lo que cada uno va aprendiendo.

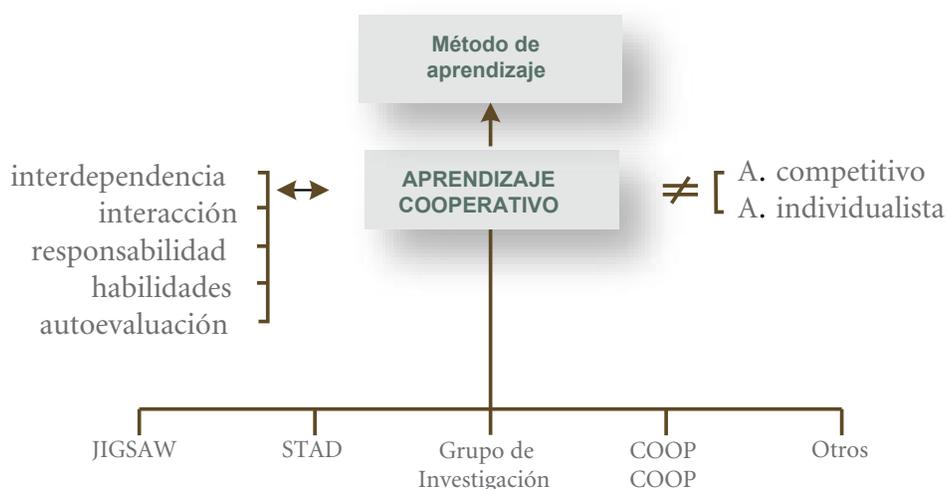
*La responsabilidad individual.* Implica que cada uno sea responsable de contribuir al aprendizaje y al éxito del grupo, pero al mismo tiempo demuestre públicamente su competencia. Esta característica sintoniza y se complementa con la interdependencia positiva.

*Las habilidades sociales.* Estas habilidades se relacionan con el aprendizaje y las relaciones interpersonales, y los estudiantes deben ser capaces de manejarlas. Estos roles y relaciones implican ejercicio del liderazgo, aceptación o no por el resto de compañeros, la gestión de posibles conflictos, etc. Saber trabajar en equipo es una competencia profesional que hay que aprehenderla.

*La autoevaluación del grupo.* Es la oportunidad de los estudiantes para evaluar el proceso de aprendizaje. Implica que los alumnos deben aprender a analizarse y analizar a los demás, tanto en el ejercicio individual como grupal.

A partir de los instrumentos que se apliquen, la Universidad Politécnica de Madrid propone las siguientes técnicas para aplicar el método de aprendizaje cooperativo: JIGSAW o rompecabezas (Aronson, 1975), STAD o divisiones de rendimiento por equipos (Slavin, 1978), grupo de investigación (Sharan y Sharan, 1976), COOPCOOP (Kagan, 1985), entre otros.

Gráfico 1  
Mentefacto Conceptual de Aprendizaje Cooperativo



## Las experiencias de aprendizaje cooperativo en la UPS

Las experiencias compartidas por los docentes son expuestas de acuerdo a los siguientes elementos: denominación de la estrategia, asignatura en la que se aplicó la estrategia, objetivos de aprendizaje, proceso de aplicación de la estrategia, recursos y resultados obtenidos. Las participaciones en el foro no siempre siguieron estos lineamientos, por lo que en algunos casos la experiencia no se encuentra descrita en su totalidad.

**Docente:** Verónica Di Caudo

*Denominación de la estrategia:* Aprendiendo Juntos

*Asignatura:* Evaluación en Nivel Inicial

### Objetivo de aprendizaje:

Transferir conceptualmente la creación de un instrumento de evaluación válido y con posibilidades de ser aplicado.

### Proceso de aplicación de la experiencia:

- La actividad necesita aproximadamente tres horas de clase.
- Los grupos deben ser de 4 estudiantes heterogéneos (con diferentes niveles de rendimiento y competencias), permitiendo el trabajo en parejas.
- Se retoma en un diálogo participativo lo que se trabajó la clase anterior. Sobre la temática de técnicas e instrumentos de evaluación, se recuperan conceptos, se aclara alguna duda y se solicitan ejemplos. Puede utilizarse la estructura 'pienso, intercambio y comparto en grupo', tarjetas, lluvia de ideas o cualquier otra técnica que ayude a revisar lo aprendido.

- Explicación de lo que se hará, formación de grupos, organización del espacio y los materiales.
- Los estudiantes trabajan una hora en grupos, creando y diseñando un instrumento de evaluación.
- Una hora plenaria donde cada grupo muestra su trabajo y los demás interactúan. Se otorga un tiempo máximo por grupo, según su número.
- La plenaria también puede tener la forma de una feria o muestra, colgando los instrumentos de evaluación para que los demás los observen y analicen.
- La hora plenaria se realiza según el número de trabajos a exponerse y el tiempo disponible, teniendo en cuenta que lo planificado no siempre se ajusta a lo ideal.
- Quince minutos para un diálogo evaluativo y metacognitivo. También pueden utilizarse entrevistas a los grupos.

### Recursos necesarios:

- mesas y sillas
- cuatro estudiantes
- documentos referenciales del currículo
- ejemplos de instrumentos curriculares
- texto base
- palógrafos
- marcadores

### Resultados obtenidos:

Consecución de los objetivos de aprendizaje

**Docente:** Sebastián Araujo

*Denominación de la estrategia:* Trabajo Comunal  
*Asignatura:* Matemáticas y Física

### Objetivo de aprendizaje:

Aplicar las matemáticas y la física a la resolución de ejercicios.

### Proceso de aplicación de la experiencia:

- Formar grupos de 5 integrantes máximo. Los grupos se forman libremente y se designan autoridades dentro del grupo.
- Se asigna solo un ejercicio a cada grupo. El ejercicio de similar complejidad al que se he resuelto en clase.
- Se revisan y corrigen los ejercicios a medida que cada grupo los concluye.
- El tiempo de presentación del ejercicio termina con el tiempo de la clase.
- No hay deberes para la casa, la tarea consiste en que todos los grupos socialicen los ejercicios resueltos.

### Recursos necesarios:

- Cuaderno, lápiz y calculadora (en el mejor de los casos laptop)
- Movilidad de los pupitres
- Espacio suficiente en el aula
- Libro de ejercicios

### Resultados obtenidos:

- Mayor cohesión dentro del grupo
- Mejores aprendizajes, mayor aprovechamiento
- Se logra un buen nivel de aprendizaje entre todos los estudiantes

**Docente:** Tania Chicaiza

*Denominación de la estrategia:* Proyecto en Grupo  
*Asignatura:* Fundamentos de Marketing



Medalla de Guadalupe

### Objetivo de aprendizaje:

Estructurar un plan de marketing estratégico.

### Proceso de aplicación de la experiencia:

Formación de grupos que no respondan únicamente al criterio de afinidad, sino también a criterios de equidad de género, sectores de donde provienen los alumnos, etc.

Se sortea un grupo que será el que haga seguimiento del trabajo de otro grupo, por tanto, cada nota considera la coevaluación entre los grupos. Se apela a la madurez y calidad de los criterios para mejorar el trabajo.

Cada vez que se realicen las exposiciones, el grupo evaluador debe presentar un modelo de evaluación (rúbrica) en función del cual emitirá una nota. Esta rúbrica también tiene una calificación.

Todos los grupos deben informar de manera quincenal sobre su trabajo, para evaluar el nivel de compromiso, apoyo y responsabilidad de cada miembro. El ejercicio ayuda a identificar el aporte de cada estudiante y el diálogo generalmente permite identificar a quienes se han deslindado de responsabilidades. Lo interesante es que se genera un espacio de confrontación sin que esto implique retirar a alguien del grupo, más bien se le asignan tareas específicas. Sin embargo, si aun así se retira, el estudiante debe emprender el proyecto solo.

### Recursos necesarios:

- un computador por grupo
- documento base
- guía de trabajo
- afiches
- filmadora
- AVAC de la UPS

### Resultados obtenidos:

A la docente le ha permitido conocer la realidad y capacidad de cada uno de los estudiantes; mientras que ellos han aprendido a colaborar activamente desde muchos ámbitos y a fortalecer la responsabilidad en el grupo.

**Docente:** Holger Díaz

*Denominación de la estrategia:* Mink'a de Aprendizaje

*Asignatura:* Realidad Nacional e Internacional

### Objetivo de aprendizaje:

Observar en el campo la realidad para analizarla y sistematizarla.

### Proceso de aplicación de la experiencia:

- La mink'a de aprendizaje requiere de un entrenamiento previo, tanto de tipo teórico-conceptual como metodológico. De hecho, existe hoy un gran acumulado de conocimientos teóricos que nos permiten comprender mucho mejor la mink'a de aprendizaje. Sin esta apropiación previa, no es posible poner en acción ningún modelo, metodología u otra aplicación sobre el aprendizaje cooperativo.
- La aplicación en clase de la mink'a de aprendizaje (orden metodológica) requiere de una fuerte planificación (léase como mentalidad proyectual), organización, aplicación y evaluación del objetivo de aprendizaje.
- La planificación está relacionada con el programa de estudios y con los objetivos de aprendizaje del programa analítico. Cada uno de estos objetivos se traduce en una planificación de temáticas de estudio con sus respectivos componentes didácticos.
- La organización tiene que ver con la manera en que se generan equipos de trabajo para lograr un mismo objetivo de aprendizaje. Generalmente, para el aula de clase de esta materia, se organizan equipos de investigación de campo. Los equipos pueden estar conformados entre 3 y 5 personas. La conformación de los equipos de investigación se realiza al azar o por afinidad. El principio de afinidad hace que los alumnos compartan unos mismos intereses y deseos.
- Una vez que los alumnos han realizado la investigación (de campo o bibliográfica) deben socializar los resultados de la misma a través de exposiciones en clase.

Cada equipo tiene entre 10 y 15 minutos para exponer su investigación. Además, el profesor y los alumnos pueden plantear preguntas relacionadas con el tema para que sean aclaradas por el grupo expositor.

- Otra manera de hacer *mink'a* de aprendizaje en clase es través de mesas redondas. Se distribuye a los alumnos por grupos de afinidad para reflexionar o discutir algún tema relacionado con el objetivo de aprendizaje. Cada mesa se configura entre 3 a 5 miembros, quienes debe elegir un coordinador y un asistente o secretario, el cual se encarga de anotar la información generada por el grupo para luego ser expuesta a través de un foro público en la clase. El trabajo de las mesas redondas se expone a través de cada uno de los asistentes o secretarios. El foro público consiste en una discusión respecto del tema reflexionado en cada mesa redonda.
- Otra manera que coadyuva a la *mink'a* de aprendizaje es la técnica "Jurado No.13". Se trata de imitar un jurado real compuesto por 12 actores más la participación total del curso. Los actores del jurado son: un juez y su secretario, dos fiscales como mínimo y cuatro testigos por cada bando de discusión. Se denomina "Jurado No.13" porque el veredicto final lo da el curso, en calidad de último juez.
- Otra técnica interesante es el panel, que busca reflexionar, discutir y encontrar soluciones o alternativas viables a algún problema relacionado con la temática que se aborda en clase. El mecanismo es el mismo que se usa en los foros académicos públicos de la Universidad.

### Recursos necesarios:

Dependerán de los objetivos de aprendizaje, por ejemplo: cámara fotográfica, cámara de video, instrumentos de registro de las observaciones.

### Resultados obtenidos:

- capacidad para la investigación de campo y bibliográfica
- análisis de la realidad
- capacidad para trabajar en equipo
- capacidades de comunicación escrita y oral

**Docente:** Eduardo Morán

*Denominación de la experiencia:* La Reja

*Asignaturas:* Psicoterapias Humanistas y Psicoterapia Gestáltica

### Objetivo de aprendizaje:

Conocer y manejar comprensivamente contenidos diversos relacionados con un mismo tema utilizando la metodología cooperativa.

### Proceso de aplicación de la experiencia:

- Dividir al grupo en subgrupos. Cada subgrupo tiene un número de estudiantes múltiplo del número total, por ejemplo, si tengo 35 alumnos los divido en siete grupos de cinco.
- A cada subgrupo se le entrega una parte del tema o subtema.
- Se ofrece una explicación introductoria del tema y se explica el desarrollo de la estrategia de 'la reja'.
- Cada subgrupo estudia un subtema asumiendo que cada integrante está en capacidad de transmitir ese contenido, de la forma más fidedigna posible, al resto de participantes del gran grupo.
- Se asigna a cada estudiante una letra, habrán tantas letras como el número de grupos que se hayan conformado.
- Se organizan en un segundo subgrupo, el cual está compuesto por un representante





ST

de los grupos anteriores (organizados por números).

- Cada estudiante comunica a los compañeros lo aprendido en el subtema asignado (al grupo por números). Así se complementa la información global del tema.
- El docente va de grupo en grupo escuchando cómo estudian y cómo comunican los contenidos. Estas observaciones sirven para retroalimentar al grupo, resaltar los puntos ya asimilados y reforzar aquellos que han quedado poco comprendidos o expuestos.
- La actividad se complementa con un foro donde participa un representante del segundo subgrupo (organizado por letras) y el gran grupo hace las preguntas que considera pertinentes.

#### Recursos necesarios:

- motivación previa
- cinco capítulos de un mismo tema (uno para cada grupo)
- salón en donde se puedan reunir cinco o más grupos para dialogar en círculos
- dos horas continuas

#### Resultados obtenidos:

- Cobertura de los diversos aspectos, componentes, factores, enfoques y teorías de un mismo tema para ser conocido, estudiado, asimilado y manejado con fines aplicativos.
- Se logra un momento didáctico, previo a la discusión grupal, en la cual caben otras aplicaciones metodológicas para lograr que la teoría sea orientada a la aplicación en psicoterapia.
- Celeridad en el estudio de un mismo tema por todo el curso.

- Disminución de la resistencia a participar con otros compañeros.
- Oportunidad para utilizar la habilidad para atender, concentrarse y percibir los contenidos de un documento con la ayuda de las percepciones de los demás.
- Preparación anímica y mental para tratar sobre la psicoterapia gestáltica, cuyo principio más importante dice que “el todo es más que la suma de las partes”, y que un contenido comprendido es “una forma” sobre “un fondo” que es el ambiente o los demás conocimientos o formas de pensar que ya poseemos.
- Oportunidad de entender que el grupo necesitaba una experiencia que lo conduzca, más allá del entendimiento intelectual, a una comprensión existencial del manejo de lo que es la psicoterapia gestáltica humanista.
- Para evaluar y reforzar los conocimientos desarrollados, se concluyó con una síntesis complementaria (puede hacerse una mesa redonda, un ensayo individual, un mapa conceptual, etc.), que dio paso a la utilización del método Dentro-Fuera y a un foro apoyado en los AVAC.
- Si bien la evaluación del uso de ‘la reja’ incluye la funcionalidad de este método, el modo de uso, el grado de participación y la responsabilidad de los diversos participantes, el foco más importante de la evaluación se centra en la comprensión, análisis deductivo, reflexión, relacionalidad, generalizaciones y aplicaciones encontradas en el desarrollo tanto de esta técnica como del método Dentro-Fuera y el foro en los AVAC.

**Docente:** Eduardo Morán

*Denominación de la experiencia:* Técnica Dentro-Fuera

*Asignaturas:* Psicoterapias Humanistas y Psicoterapia Gestáltica

### **Objetivo de aprendizaje:**

Experimentar y comprender en grupo contenidos que ya han sido revisados en el estudio teórico, utilizando metodología de aprendizaje cooperativo.

### **Proceso de aplicación de la experiencia:**

- Días antes los alumnos estudian dos documentos que aclaran diversos conceptos, principios, técnicas y procedimientos de la psicoterapia gestáltica, enviados a través de los AVAC.
- El día convenido se parte de una síntesis de elementos comprendidos y de cuestionamientos surgidos en el estudio teórico.
- Se explica el procedimiento a seguir.
- Se divide en dos subgrupos, cada uno conformado por el 50% de la lista.
- Cada grupo elige un coordinador que dé la palabra, invite a participar o limite a quienes lo hacen muchas veces.
- Se sientan en dos círculos concéntricos, uno dentro y otro fuera.
- Quienes se hallan ‘dentro’ dialogan sobre los contenidos estudiados, usando la técnica de ‘la reja’, mientras quienes se hallan ‘fuera’ observan y escuchan el desarrollo del diálogo en silencio.
- Luego de algunos minutos, los grupos cambian de posición. Quienes estaban ‘fuera’ entran al diálogo y quienes estaban ‘dentro’ pasan a hacer silencio para escuchar a sus compañeros.
- El docente motiva la participación, la profundización de lo manifestado en las discusiones de ambos grupos y la confrontación utilizando diversas técnicas de psicoterapia gestáltica y estableciendo relación entre un estudiante (forma) y el grupo (fondo), para llevarles a “vivir el aquí y el ahora” y “darse cuenta” de la dificultad de comprender, aceptar o asumir una técnica.



Solo así podrán entender lo que es ‘fondo’ y lo que es ‘forma’.

- Este aprendizaje se evalúa a partir de una pregunta motivadora en el foro realizado por los estudiantes a través del AVAC abierto por cinco días.

### Recursos necesarios:

- motivación previa
- contenidos que deben ser estudiados previamente (uno o varios capítulos)
- salón donde puedan conformar dos círculos concéntricos
- dos horas continuas

### Resultados obtenidos:

- Plena comprensión desde lo experiencial, más allá de los conocimientos teóricos, para aplicar en sí mismos estos procesos de meta-aprendizaje, para la comprensión de sus limitaciones de pensamiento, para identificar sus mecanismos de defensa, para verificar sus modos de percibir y relacionarse, y para comprender las formas de aplicación a sus casos.
- Corresponsabilidad en el aprendizaje y aprendizaje cooperativo.
- Utilización de habilidades de organización, respeto al pensamiento diverso, respuestas apropiadas a las expresiones de los otros estudiantes, capacidad de escucha.
- Los estudiantes pudieron comprender a través de la experiencia los conceptos del ‘aquí’ y el ‘ahora’, el ‘fondo’ y la ‘forma’, y los productos nuevos que ocurren en la interrelación, cuyo resultado es más que la suma de las partes. También pudieron

asumir reglas de la psicoterapia gestáltica como: cambiar una pregunta a una afirmación, establecer relación directa entre el ‘yo’ (que se comunica) y el ‘tú’ (al que se comunica), hablar en presente (‘siento que...’) y de manera personalizada (‘yo creo’, ‘cuando me ocurre esto yo...’), relacionarse en lugar de hacer disquisiciones filosóficas, comunicar en todo momento, hablar directamente en lugar de murmurar. Asimismo, lograron la aplicación de algunas técnicas como: la silla vacía, representación de roles y la contratransferencia como recurso, entre otras.

- Motivación para aplicar las reglas, técnicas, procedimientos y formas de comunicación y de relación a sus prácticas comunitarias.
- Celeridad en la comprensión de la psicoterapia gestáltica.
- Disminución de la resistencia a participar con otros compañeros y del tiempo utilizado para el estudio.

### Bibliografía

- GÓMEZ, Juan, *Aprendizaje cooperativo: metodología didáctica para la escuela inclusiva*, La Salle, 2007, versión digital de:
- <http://www.lasalle.es/arlep/es/cpropio/documentacion/documentos/Documentos/Aprendizaje%20Cooperativo.pdf>
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, *Aprendizaje cooperativo*, 2008, versión digital de:
- [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_coop.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf)
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA, *Foro General: Aprendizaje Cooperativo y Experiencias Exitosas*, aula virtual: trabajo cooperativo en el marco de la diversidad, 2011.



# La educación centrada en la persona del educando\*

Julio Perelló\*\*

Antes de hacer una reflexión sobre el centro del encuentro educativo en la persona del educando, quiero expresar mi agradecimiento a los directivos de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Quiero agradecer este homenaje a mi persona. En primer lugar al Gran Canciller P. Marcelo Farfán, al Rector de la universidad en Ecuador, P. Javier Herrán, a la Directora de la Carrera de Pedagogía, Verónica Di Caudo y a la comisión de comunicación que prepararon este evento laudatorio. También quiero agradecer la presencia de este público selecto.

Hoy no se habla tanto de una 'pedagogía', sino de una 'autogogía', es decir, el educando que se conduce a sí mismo. Este encuentro educativo -conducir desde adentro- nos recuerda mucho el diálogo platónico de los griegos (la educación como un verdadero "parto formativo").

Sinónimos de esta autogogía educativa pudieran ser: deliberación asistida, obstetricia psíquica, conocimiento de sí mismo por la co-reflexión, consejo propio del educando estimulado y contrarrestado por una persona cualifi-

cada que sería el educador. Se trata de ayudar al educando para que sea capaz de auto-aconsejarse con sus propios recursos, es decir, enseñarle a caminar, orientando el caminar original del educando y no darle razones para que diga -como el adolescente que le reclama a su papá-: "me enseñaste a caminar pero no me dejas caminar".

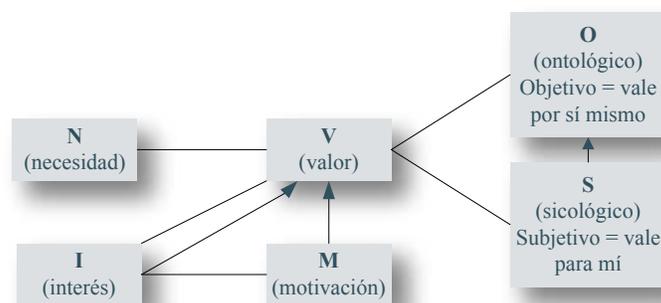
Para esto no tenemos que olvidar que el objetivo básico del hecho educativo no es solamente llevar al educando a la madurez psicológica, sino también llevarlo a la adultez ética. Y si por educación entendemos "dar la capacidad de obrar el bien (valor ético) con libertad (valor psicológico)", la acción educativa consistirá en el crecimiento psicológico como base de conducción a la libertad y la maduración ética como contenido del mismo hecho educativo.

En general, apuntamos a los valores educativos y no nos interesamos tanto por una metodología de capacitación de dichos valores, con una verdadera capacidad de actuación libre. Comúnmente nos interesamos más por el obrar bien del educando, que por su libertad personal en el obrar bien.

\* Disertación presentada al recibir el Doctorado Honoris Causa otorgado por la Universidad Politécnica Salesiana en Quito, el miércoles 16 de noviembre de 2011.

\*\* Padre Julio Perelló, sdb. Doctor en Pedagogía por la Universidad Pontificia Salesiana de Roma. Profesor emérito de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) de Quito.





Esta orientación afirma que todo organismo tiene, básicamente, una “tendencia direccional hacia el crecimiento”. Ahora nos preguntamos, si todo ser humano goza de esta capacidad autorealizadora, ¿por qué son tan pocos los que se realizan en plenitud? Los defensores de esta orientación pedagógica responden que muchas veces esta tendencia actualizante hacia la madurez psicológica se encuentra bloqueada por valores introyectados o por mecanismos de defensa. Entonces, el educador (en esta orientación) deberá crear un clima propicio para facilitar el desbloqueo, a fin de que la tendencia actualizante pueda obrar libremente.

Este clima lo favorecen tres actitudes básicas del educador: autenticidad, aceptación y comprensión.

## Autenticidad

Esta noción se refiere al estado de acuerdo que existe entre la experiencia, su representación en la conciencia y su comunicación. Estos tres factores son los que intervienen en la actitud de autenticidad. Cuando existe concordancia entre experiencia y conciencia, podemos hablar de congruencia interna o acuerdo interno. Entonces nos referimos al concepto del Yo que, cuando es real, se encuentra integrado y unificado, llegando a ser realmente su Yo profundo.

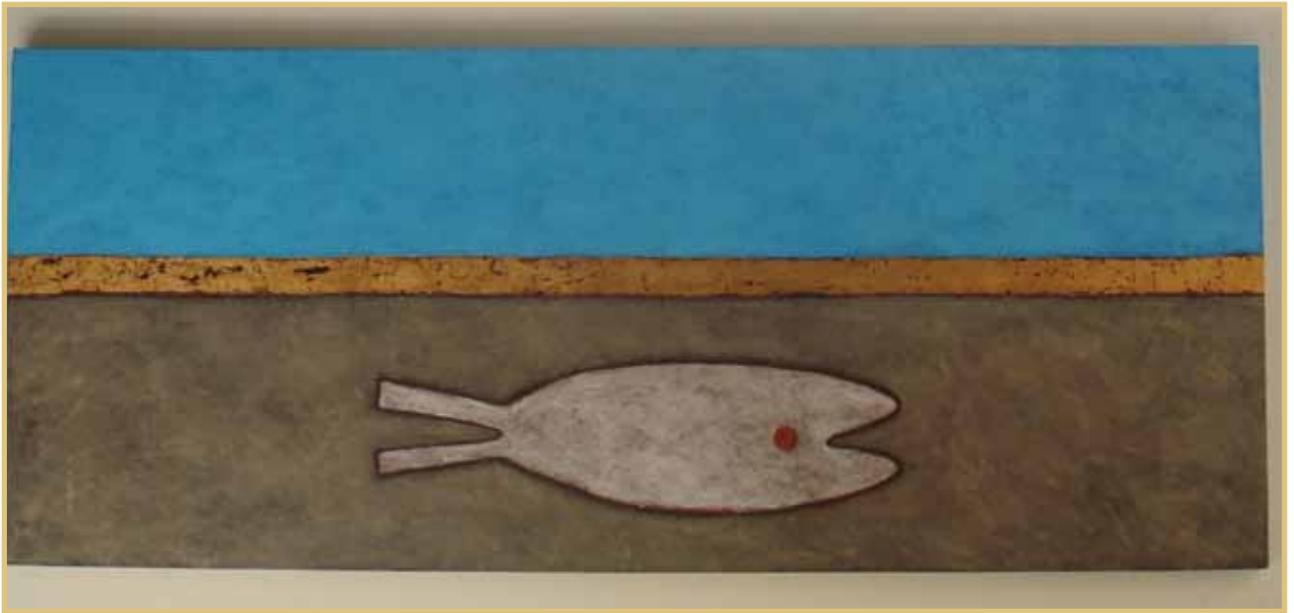
Cuando existe concordancia entre el Yo real (conciencia y experiencia) y la comunicación que se hace del Yo real, decimos que existe congruencia en la comunicación. Estas congruencias son necesarias para la relación educativa. De aquí se concluye que el educador será auténtico siempre que actúe de acuerdo a su experiencia, tal como la experimenta y siempre que dicha experiencia sea correctamente simbolizada.

El término ‘transparencia’ recoge la esencia de este elemento. El educador se hace a sí mismo transparente para el educando. La experiencia del educador está abierta a la conciencia y puede ser vivido en la relación y puede ser comunicado si conviene. De esta forma hay una correspondencia entre lo que se está experimentado a un nivel interno (presente en la conciencia) y lo que se le dice al educando.

En una formulación negativa, el educador debe manifestar esta integración en todos los aspectos de su vida, es decir, no debe tomar actitudes defensivas o manipuladoras frente al educando. En este sentido, el “aparentar como si” conduce a una ineficiencia educativa.

## Aceptación

Aceptación no significa aprobación. La aprobación es una manera de juzgar y valorar, lo cual va en contra de los principios de esta orien-



Pez - 2005  
70 x 170 cm

tación educativa. En el lenguaje corriente aceptar significa aprobar, pero en su acepción más profunda no quiere decir 'permitir' ni 'estar de acuerdo'. La aceptación no significa neutralidad ni ausencia. La aceptación es una actitud profundamente positiva y activa hacia el educando. Una actitud de colaboración intensa y de continua presencia a lo que manifiesta el educando.

Aclarados estos equívocos, podemos ahora explicar qué significa 'aceptar':

*Detectar la realidad sin interpretarla.* Simplemente reconocer que los educandos existen, sin intentar interpretarlos en sus causas o discutirlos en razón de su conveniencia. En otras palabras, el educador atiende sin pronunciarse sobre lo que el educando dice o siente.

Es una actitud de profundo respeto. El educando tiene derecho a sentimientos propios y a descubrirles su propia significación.

Sinónimos del verbo aceptar podrían ser: reconocer, atender, apreciar. Y en su formulación negativa serían: no negar la realidad, no admirarse, no juzgar, no interpretar, no dar significados a lo que el educando afirma.

*Auténtico amor.* Amar en este sentido es ponerse a disposición del educando para iluminarlo, para ayudarlo a una auto-clarificación. No es un amor posesivo o impositivo, sino donativo. Lo que experimenta el educando es la experiencia de ser amado, no de un modo captativo, sino de

un modo que le permite ser una persona distinta, con ideas y sentimientos propios. Se debe amar al educando aunque no se ame lo que hace, lo que piensa y lo que dice.

## Comprensión

Una comprensión empática es el tercer elemento facilitador de esta relación educativa. El término empatía ha sido creado por la psicología clínica para indicar la capacidad de sumergirse en el mundo subjetivo del otro y para participar en su experiencia, en la medida que la comunicación lo permita. Es una de las características más profundas y peculiares de la educación centrada en la persona.

Comprensión empática no significa 'simpatía', la simpatía procede del marco referencial del educador, es decir, sería una actitud condicionada por sus sentimientos y experiencias. Comprensión empática no significa 'identificación', para comprender empáticamente no es necesario vivir y experimentar la realidad del educando.

Lo que permite una profunda comprensión empática del Yo del educador con el Yo del educando es la autenticidad del educador. Cuanta más autenticidad en su Yo, más profundamente podrá penetrar en el mundo subjetivo del otro. Comprensión empática no significa dar



la razón o estar de acuerdo, más que “darle la razón”, implica “darme una razón” por la cual el otro actúa de determinada manera.

Para comprender empáticamente a una persona, se debe conocer cómo percibe la realidad que motivó su conducta. Hay que tener la capacidad de “ver con sus ojos”, es decir, desde su marco referencial interno que está formado por su edad, sexo, cultura, ideología, temperamento...pero sobre todo, por su experiencia irrepetible.

Después de habernos clarificado el sentido auténtico de esta orientación educativa centrada en la persona, vamos a considerar la posibilidad de aplicación de la misma y sus límites en relación al encuentro educativo.

## Conclusiones

- Este modelo de comunicación educativa puede considerarse válido en su aplicación al encuentro educativo como medio para ayudar al educando en su desarrollo psicológico para una personalidad bien estructurada e integrada.
- Este modelo es válido en su aplicación al encuentro educativo ya que no excluye la orientación y comprende actitudes que concuerdan con las requeridas en todo educador para comunicarse con el educando.
- El clima que crea esta orientación, por las actitudes del educador, puede considerarse válido para el encuentro educativo, pues favorece la comunicación de los valores educativos en situación de libertad.
- Esta orientación puede considerarse válida para el encuentro educativo porque contiene en sí misma valores objetivos básicos y proporciona al educando una situación concreta para experienciarlos y asimilarlos con significación autagógica.
- Esta orientación en el campo educativo se encuentra intrínsecamente limitada en cuanto a las exigencias totales del encuen-

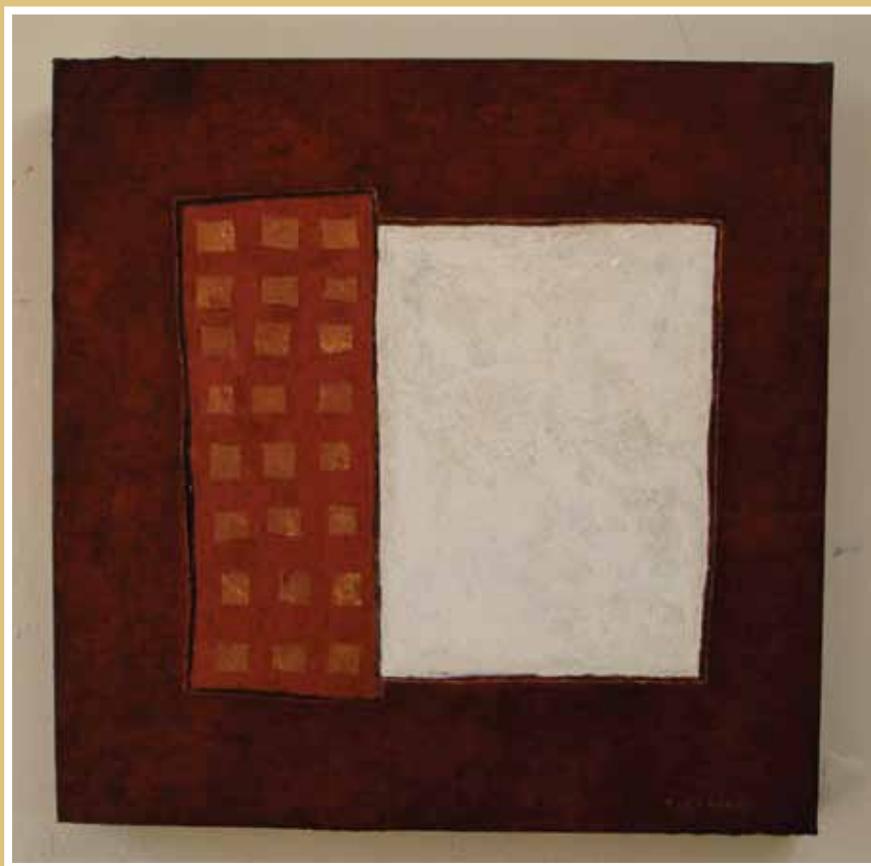
tro educativo, por no indicar al educando sus fines trascendentales ni ofrecerle un contenido de valores en orden a la educación personal.

## Conclusiones finales

- Las actitudes exigidas en esta orientación autagógica son fundamentalmente propias del hombre adulto y equilibrado. Están dentro de la línea de la personalidad exigida al educador.
- Una serie de respuestas conductuales que normalmente usamos en nuestra relación educativa y que las consideramos favorables para la educación, de hecho, son anti-psicológicas y de tipo amenazante frente al educando.
- Una vez suscitada “la comunicación y la circulación” de actitudes aceptantes entre educador y educando (para no caer en un puro psicologismo), se ofrecerán los valores educativos, así, el educando tendrá la posibilidad de aceptar libremente dichos valores y descubrirá la función educativa del educador.
- El educador cristiano, al aceptar y dar confianza al educando, no expresa una iniciativa personal, sino que realiza un ministerio muy significativo. Oden, en su obra “Psicoanálisis y fe cristiana” dice que el hombre es aceptable y digno de confianza porque Dios Padre lo ama y tiene confianza en él. Con esto estamos señalando la función mediadora entre Dios y el educando.
- Esta orientación educativa, centrada en el educando, exige actitudes de base muy importantes y fruto de madurez y equilibrio. No es una técnica, es un modo de ser, por eso no es incumbencia de un educador inexperto, inmaduro o de un simple aficionado de la educación.



# Memoria académica



ST



## Carrera de Antropología Aplicada

**XVIII Foro de Estudiantes Latinoamericanos de Antropología y Arqueología** (Quito, del 17 al 23 de julio de 2011). Con la participación de casi 270 estudiantes provenientes de Uruguay, Chile, Brasil, Colombia y Ecuador, el foro fue organizado por una comisión de estudiantes de la Carrera de Antropología y animado desde el Consejo de Carrera. El tema central fue “Cultura y naturaleza en América Latina: escenarios para un modelo de desarrollo no civilizatorio”, e implicó la realización de foros, exposiciones de documentales y fotografías, ponencias y trabajos de campo en Muisne, Lago Agrio, Tulipe y Cuenca. La asamblea del foro decidió que México será la próxima sede. Actualmente, se prepara la edición de las memorias y los estudiantes ya adelantan gestiones para asegurar la presencia de la delegación de la Carrerade Antropología en México.

**Lanzamiento de las publicaciones de la Carrera de Antropología Aplicada.** El 16 de septiembre, a manera de inauguración del periodo académico, se presentó a los estudiantes el N° 10 de la revista *Alteridad*, a cargo de profesores y estudiantes de la Carrera de Antropología. Este número ha sido el último a cargo de José Juncosa, quien ha desempeñado las tareas de editor a lo largo de los 10 anteriores. De ahora en más, *Alteridad* será una revista especializada en temas educativos y las tareas de edición estarán a cargo de Jaime Padilla, manteniéndose el mismo consejo editorial. Además, se lanzó el libro “Arqueología y antropología en el Ecuador” que recoge las memorias del conversatorio realizado el 14 de abril, en preparación al Foro de Estudiantes Latinoamericanos de Antropología y Arqueología. El acto contó con la participa-

ción de los profesores Juan Bottasso, Patricio Guerrero, María Amelia Viteri (FLACSO), el pintor Edwin Llucó y las estudiantes Katherine Enríquez y Guadalupe Rivadeneira.

**Taller sobre etnomusicología ecuatoriana.** (Quito, 17 de septiembre de 2011). Los etnomusicólogos Juan Carlos Franco y Julián Pontón dictaron un taller sobre diversos aspectos de la música indígena andina y amazónica. Coordinado por la estudiante Daniela Peña, la temática desarrollada reveló la urgencia y los recursos de la etnomusicología para la recuperación y reconocimiento de este aspecto crucial del patrimonio vivo de los pueblos.

**Viaje estudiantil a Chile y Uruguay.** Como prolongación de los contactos establecidos en el Foro de Estudiantes Latinoamericanos de Arqueología y Antropología (FELAA), el estudiante de Antropología Eloy Alfaro realizó un viaje a Chile y Uruguay con el auspicio de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Invitado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), de Chile, asistió al VEncuentro MINAS en Marcha (26 y 27 de octubre). La invitación incluyó la presentación del libro “La antropología y la arqueología en el Ecuador”, de la UPS. Al finalizar las intervenciones, los participantes debatieron sobre la necesidad de intercambios regionales que permitan tener miradas diversas sobre temas comunes. El 30 de octubre el estudiante viajó desde Santiago de Chile a Montevideo y visitó la Escuela de Antropología de la Universidad de la República, donde se realizó la Semana de Antropología. Allí también se presentó el libro “La antropología y la arqueología en el Ecuador”, que fue comentado por la directora del Departamento de

Antropología de la Universidad de la República. El estudiante también dictó una conferencia titulada “Lectura latinoamericana de las tesis de la historia de Walter Benjamín, estética y antropología”. Estos encuentros plantearon la necesidad que la UPS estreche relaciones a través de posibles convenios que incluyan intercambios de estudiantes y profesores, intercambios temáticos, escenarios y espacios para pasantías e invitaciones recíprocas a eventos.

**Conferencia y ciclo documental: “Cuerpos festivos. Personajes escénicos en doce fiestas populares del Ecuador”** (Quito, 19 de noviembre de 2011). Amaranta Pico, antropóloga, presentó el libro y los documentales del Proyecto realizado conjuntamente con su padre, Wilson Pico, conocido coreógrafo, bailarín y maestro de danza contemporánea. Ambos reflexionaron con los estudiantes sobre los desafíos que implica, para la

antropología, combinar y articular danza, coreografía, investigación etnográfica y arte visual en la recuperación de las fiestas populares.

**Lanzamiento del libro *Por los senderos del Yachak. Espiritualidad y sabiduría de la medicina andina*** (Plaza Luciano Andrade Marín, 17 de noviembre de 2011). Producida por la Secretaría de Inclusión Social del Distrito Metropolitana de Quito y la UPS, esta obra ha sido el resultado de la investigación realizada por encargo del Departamento de Vinculación con la Comunidad a la Carrera de Antropología Aplicada, la cual analiza el estado actual de la medicina indígena andina en Quito, describiendo sus actores, lugares sagrados, saberes y prácticas. En el lanzamiento intervinieron Carlos Padilla, por el Dpto. de Vinculación con la Comunidad y los profesores Patricio Guerrero y Luis Herrera, coautores de la obra.



**Café Filosófico. El Desarrollo del Pensamiento.** En el mes de octubre la Carrera de Filosofía y Pedagogía realizó el evento académico denominado Café Filosófico, que abordó el tema del Desarrollo del pensamiento, con la intención de analizar, en el marco del bachillerato unificado, el objetivo e incidencia de la integración de la asignatura Desarrollo del Pensamiento Filosófico.

**Colección de Filosofía de la Educación.** Sophia es una publicación filosófico-científica, que posee un eje temático monográfico de carácter filosófico-pedagógico y es de carácter semestral. En el mes de septiembre se publicó el No.

10 titulado “Enseñar y aprender filosofía”, con el objetivo de promover el análisis y el debate sobre la posibilidad o imposibilidad de la filosofía como objeto de enseñanza o aprendizaje. El décimo número de Sophia cuenta con la contribución de filósofos y pedagogos nacionales e internacionales, así como de estudiantes de la carrera.

**Misa en latín.** La Carrera de Filosofía y Pedagogía, en el contexto de la asignatura de Latín, con la coordinación del docente P. Gullio Bertoldi y la participación de los estudiantes del tercer nivel, pronunció la misa en latín, como un espacio para compartir el conocimiento desarrollado por los estudiantes sobre esta lengua.



**II Congreso Internacional de Creatividad, Recreación Escolar y Juegos Didácticos.** (Julio de 2011). Un grupo de estudiantes de la Carrera de Pedagogía participaron en el congreso realizado en Santo Domingo de los Tsáchilas, organizado por el Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE). El congreso convocó a estudiantes y profesionales de Colombia, México, Bolivia y Ecuador, y significó un rico intercambio educativo.

**Conversatorio.** (Julio de 2011). Héctor Gómez Cuevas, magíster en Ciencias de la Educación y docente de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, visitó la UPS de Quito con la finalidad de participar en el conversatorio “Tensiones y crisis del modelo de educación actual”. Este evento académico fue organizado por la Carrera de Pedagogía. El tema fue de gran interés para los docentes que asistieron al evento, pues el catedrático chileno expuso los conflictos actuales que experimenta el Estado chileno entorno al sistema educativo.

**Taller de Revisión Social y Validación de Avances del Currículo Inicial en Construcción.** (Julio de 2011). Docentes de la Carrera de Pedagogía participaron del taller junto a profesionales de varias universidades del país, convocado por el Proyecto Educación Inicial de Calidad con Calidez, del Ministerio de Educación del Ecuador.

**III Foro del Sector Lechero Ecuatoriano.** (Septiembre de 2011). El séptimo nivel de la Carrera de Pedagogía, mención Parvularia, estuvo presente en la casa abierta de la Cadena Lechera, realizada en el campus de la UPS del

Girón, recibiendo y motivando a niños y niñas de más de 14 escuelas de la ciudad. Los escolares aprendieron sobre nutrición, degustaron productos lácteos y participaron en actividades lúdicas y manuales organizadas por las estudiantes.

**Conferencia magistral: “El juego en la escuela infantil: entre la imaginación y la experiencia”.** (Noviembre de 2011). La Carrera de Pedagogía organizó la conferencia con la presencia de Patricia Sarlé, doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Sarlé es, además, magíster en Didáctica, investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), docente de varios institutos de formación docente en educación inicial y miembro del grupo de expertos en educación infantil de la Organización de Estados Iberoamericano (OEI); además, es autora de varios libros sobre el tema del juego y el aprendizaje escolar. Al evento, que convocó a más de 150 personas, estuvieron invitados docentes de instituciones externas (de educación inicial y educación básica), así como estudiantes y profesores de la Carrera de Pedagogía.

**Talleres de creatividad y resolución de conflictos.** La Carrera de Pedagogía organizó 3 talleres para cada nivel (un total de 12), en donde los estudiantes trabajaron desde el psicodrama, bajo la conducción profesional de la Dra. Gladys Montero, temas como: autococonocimiento y recursos internos para el trabajo con otros; afirmación personal y motivación profesional; y resolución de conflictos y mecanismos de comunicación. Los talleres buscaron generar recursos de desarrollo personal para la formación integral de nuestros estudiantes.

**“Cuéntamelo todo”.** Estudiantes del tercer nivel, modalidad presencial, acudieron durante este semestre a la plaza de San Francisco, en el Centro Histórico de Quito. El proyecto se realizó desde la organización Desarrollo Social y Hábitat, en colaboración con Fe y Alegría y DS&H, ofreciendo, desde la calle, un espacio alternativo para promocionar la inclusión social infantil, generando interés hacia la lectura infantil y sensibilizando a niños y niñas sobre sus derechos. Esta actividad de vinculación con la colectividad fue también un rico espacio de práctica y aprendizaje para los estudiantes.

**Campaña Mambrú no Va a la Guerra 2011.** Estudiantes del tercer nivel, de la Carrera de Pedagogía, participaron en esta campaña a través del Servicio Paz y Justicia (SERPAJ), para aportar a la construcción de una cultura de paz desde alternativas creativas de entrete-

nimiento para niños y niñas, que cuestionen la utilización de la violencia física y psicológica y de juegos bélicos y sexistas como método de distracción. En esta oportunidad visitaron espacios barriales ubicados en la administración zonal de Quitumbe, el Valle de los Chillos y Eloy Alfaro. En el parque La Carolina y en el Centro Histórico de Quito se realizó la clausura de la campaña.

**Semana FEUPS.** (Noviembre de 2011). Los estudiantes de todos los niveles participaron en la casa abierta, por la Semana FEUPS, con la exposición de un proyecto didáctico sobre la protección del medio ambiente.

**Actividades navideñas.** (Diciembre de 2011). Estudiantes de la Carrera de Pedagogía homenajearon a niños y niñas a través de distintas presentaciones artísticas, como parte de sus actividades de vinculación con la colectividad.



**IX Encuentro Bilateral de Psicología y Psicopedagogía 2011.** 27 alumnos, coordinados por las docentes Myriam Argüello y María Eugenia Sánchez, participaron en el IX Encuentro Bilateral de Psicología y Psicopedagogía 2011, realizado en la Universidad de la Habana, en Cuba, del 11 al 25 de septiembre.

**Congreso.** Los docentes Marcelo Rodríguez y María José Boada participaron en el “III Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología. Interrogantes y respuestas de la psicología a las problemáticas sociales actuales”, “XVIII Jornada de investi-

gación” y “VII Encuentro de investigadores de psicología del MERCOSUR”, que se realizó del 22 al 25 noviembre en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Cinco trabajos fueron aprobados por el comité científico del Congreso, para ser presentados como ponencias orales y en la publicación de las memorias del evento. Las ponencias son las siguientes:

- “Psicología y formación de investigadores: una propuesta pedagógica” por Gino Grondona, Marcelo Rodríguez y María José Boada

- “Las crisis sociales y comunitarias: una mirada desde la intervención psicosocial” por María José Boada y María Irene Mañana
- “Psicología social comunitaria y desarrollo de las comunidades: un caso de responsabilidad social universitaria en Quito, Ecuador” por Gino Grondona y Marcelo Rodríguez
- “La transformación participativa del espacio público comunitario: análisis socioespacial de una investigación-acción” por Héctor Berroeta y Marcelo Rodríguez
- “Culturas urbanas, políticas públicas y participación social: un estudio exploratorio-discursivo de jóvenes en Quito, Ecuador” por Fausto Tingo y Marcelo Rodríguez



**Foro: “*Verbum Domini*”.** La Carrera de Teología Pastoral de la UPS, en el mes de noviembre, dentro de su programa académico, realizó el foro “*Verbum Domini: claves para la docencia y la pastoral*”, diri-

gido a docentes y estudiantes de la carrera. El foro tuvo como objetivo dar a conocer las reflexiones del Sínodo de la Palabra, recogidas en esta exhortación elaborada por el Papa Benedicto XVI.



**Congreso Internacional Voces e Imágenes de las Lenguas en Peligro.** (Quito, del 7 al 10 de septiembre). La UPS, a través del CEI, se sumó a la iniciativa de la Universidad Católica del Ecuador y la Fundación para las Lenguas en Peligro, en la realización de este congreso que reunió a cerca de 150 expertos en diversas lenguas del mundo que están en peligro de extin-

ción. La UPS auspició la ponencia de la profesora Catalina Álvarez (“El diccionario achuar-español por campos semánticos, una experiencia de auto-representación de la lengua achuar”) y la mesa redonda en la que participaron José Bessa (Brasil) y especialistas de la Universidad de Albuquerque, los cuales discutieron sobre los derechos lingüísticos de las lenguas en peligro. El



Congreso se realizó en la Universidad Católica y se prepara la traducción y edición de las memorias. El equipo de trabajo conjunto involucró a las áreas, al director del CEI y a la Dra. Marleen Haboud, de la Universidad Católica. Una de las actividades sobresalientes del Congreso fue el lanzamiento del Atlas Mundial de las Lenguas en Peligro, que contó con la presencia del editor general, Christopher Moseley y la editora regional andina, Marleen Haboud.

**Conferencia sobre derechos lingüísticos. (13 de septiembre). Conjuntamente con la Carrera de Comunicación Social, se organizó un conversatorio sobre derechos lingüísticos, con la participación de** Dr. José Bessa (Universidad Estatal de Río de Janeiro, especialista en lenguas indígenas amazónicas); el Dr. Phil Cash (indígena Umatilla, Universidad de Tucson, Arizona) y del Dr. Adriano Truscott (especialista en la recuperación de las lenguas en el ámbito de la educación, Australia). El evento contó con la participación de la profesora Catalina Álvarez y desarrolló diversas perspectivas sobre la supervivencia de las lenguas indígenas en el mundo contemporáneo. Asimismo, los ponentes insistieron en la responsabilidad de los comunicadores para generar espacios de recuperación y revitalización de las lenguas. Las conferencias se realizaron bajo la modalidad de traducción simultánea.

**Participación del docente Patricio Guerrero en la Segunda Reunión Internacional de la Red de Profesionales de la Educación Indígena.** (Del 10 al 14 de octubre, Cancún, México). En esta reunión se fijaron prioridades regionales relacionadas con la profesionalización docente y la definición de indicadores para valorar su impacto. Entre las acciones a desarrollar constan las siguientes: impulsar la obligación de los Estados para crear programas y apoyos dedicados a niños indígenas, afrodescendientes y en situación de migración; exigir que las pruebas estandarizadas tomen en cuenta la pertinencia cultural y lingüística; promover la profesionalización y certifica-

ción docente; entre otros acuerdos. La reunión convocó a actores de Costa Rica, Colombia, San Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, República Dominicana y Ecuador.

**Conversatorio sobre comunidades lingüísticas aminoradas.** (Quito, 31 de octubre). Con ocasión de la visita de la Asociación GARABIDE, del Pueblo Vasco, el evento contó con la participación de Andoni Barreña (lingüista de la Universidad de Salamanca), José Yánez (PUCEQ), Arturo Muyulema (Tinkunakuy, DINEIIB) y la docente e investigadora Catalina Álvarez de la UPS. El conversatorio se realizó en el marco del intercambio lingüístico-identitario de las comunidades lingüísticas aminoradas.

**Intercambio docente.** El P. Juan Bottasso dictó un curso de 36 horas en la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma, sobre antropología cultural e inculturación, en el marco del curso de posgrado del primer semestre académico 2011-2012, bajo la supervisión del Dr. Antonio Escudero, director del Instituto de Teología Dogmática.

**Segundo Seminario Taller Plurinacionalidad, Ciudadanía y Educación Superior en América Latina.** (Del 17 al 19 de noviembre). El Seminario se realizó en la UPS de Quito y congregó a los participantes del proyecto de investigación regional, cuyo objetivo central fue socializar los resultados de los procesos de investigación-acción ejecutados en cada uno de los países participantes, sobre los avances en materia de plurinacionalidad y autonomía. En el encuentro participaron 16 delegados de universidades convencionales e indígenas de México, Colombia, Bolivia y Ecuador. Por Ecuador participaron la UPS y la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Como invitados especiales estuvieron Luis Maldonado (líder quichua ecuatoriano) y Ricardo Cuenca del Instituto de Estudios Peruanos. El próximo encuentro se desarrollará en San Cristóbal, México, en abril de 2012, con el propósito de presentar los resultados finales del proyecto y acordar criterios para la publicación de las investigaciones.



**Encuentro Internacional de Reflexión y Participación 'Al otro lado de la raya'.** (Quito, 12 y 13 de diciembre). Con ocasión del Año Internacional de los Afrodescendientes, el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio e Integración, junto a la OEI y la UPS, a través del CEI, convocaron a los actores sociales afrodescendientes, expertos y líderes a participar en un espacio de aportes e investigaciones realizadas tanto por líderes comunitarios, como por catedráticos. Estuvieron presentes expositores y representantes de Colombia, Perú, Cuba, Venezuela y Estados Unidos, quienes compartieron con líderes comunitarios de las provincias de

Guayas, Esmeraldas, Imbabura, Pichincha, Carchi y Sucumbíos. Un grupo de estudiantes de la Carrera de Antropología participó del Encuentro y contribuyó a registrar textual y visualmente los resultados del mismo. El Encuentro incluyó una declaración que fue entregada a los ministros de Relaciones Exteriores de Ecuador y Colombia. Los temas fueron: a) afrodescendientes en las regiones de frontera (cimarrones, esclavitud, hacienda y reales de minas); 2) caminos de la tradición oral y la memoria; 3) territorialidad, territorios ancestrales y propuestas binacionales (palenques, comarcas y territorios regiones); y 4) identidad colectiva y memoria compartida.



## Unidad de estudios de posgrados:

Maestría en educación especial con mención en educación para las personas con discapacidad visual

**Participación en el programa de capacitación: Educación en Necesidades Educativas Especiales (NEE) para Países Suramericanos.** (Japón, agosto-octubre de 2011). Irene Morales y Olga Echeverría, estudiantes de la maestría en Educación Especial, mención en Educación para las Personas con Discapacidad Visual, participaron en el programa de capacitación a través del auspicio del IECE y con el patrocinio de la Agencia de Corporación Internacional de Japón (JICA). El evento se desarrolló del 21 de agosto al 1 de octubre de 2011 en Japón.

El tema central estuvo orientado a la formación docente, para mejorar la calidad educativa de maestros y escuelas para niños con NNE, particularmente en el tema del autismo y la discapacidad intelectual.

**Conferencia Internacional de Sordoceguera. Inclusión para una Vida de Oportunidades.** (Brasil, del 27 septiembre al 1 de octubre de 2011). Miriam Gallegos, directora de la Maestría en Educación Especial, mención en Educación de las Personas con Discapacidad Visual, participó como conferencista en el evento desarrollado en San Pablo, Brasil. Esta conferencia constituyó una gran oportunidad para que América Latina comparta sus propias experiencias con el resto del mundo.

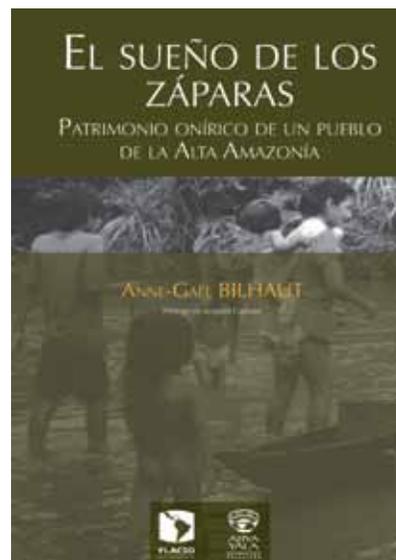
El tema "Inclusión para una vida de oportunidades", exploró opciones para las personas sordociegas, para que generen relaciones con sus familiares, amigos, escuelas o facultades y los profesionales que trabajan con ellos, con miras a posibilitar su desarrollo potencial y la obtención de su independencia.



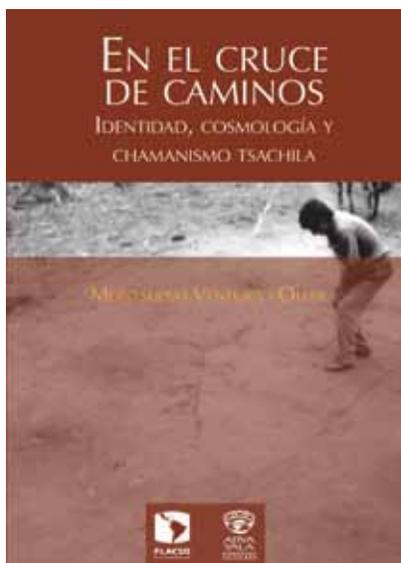
## Novedades bibliográficas

***El sueño de los Záparas.***  
*Patrimonio onírico de un pueblo  
 de la Alta Amazonía*

Este libro trata sobre los modos de comunicación onírica y explora la producción del conocimiento a partir del sueño. La autora se enfrenta al sueño bajo casi todos sus aspectos: los componentes de la persona, las técnicas del sueño, los interlocutores oníricos, los modos de comunicación, el aprendizaje del pasado a través de los sueños, la sociología del sueño, la construcción del sueño como un lugar de memoria, sus contenidos y los riesgos de “contaminación”. Es una significativa contribución a la antropología del sueño y también a las discusiones acerca de la constitución de la persona en el contexto amerindio.



***En el cruce de caminos.***  
*Identidad, cosmología y chamanismo tsachila*



Esta obra propone la descripción de una sociedad en el cruce de caminos. Al hilo de la historia y de las prácticas, Montserrat Ventura descubre las relaciones sociales y dibuja los contornos de la identidad Tsachila. Al analizar la constitución de la persona y sus componentes, la lengua y las formas de relación, la autora nos desvela el relativismo característico de la lógica cultural de este grupo, notoria en la comunicación que mantienen los chamanes con el mundo de los espíritus. Al trabajar sobre la concepción de la enfermedad y la muerte, y sobre la acción ritual, este libro manifiesta la fluidez de la cosmología de las sociedades chamánicas amerindias: con su dinamismo cultural, gestionado en parte por los mismos chamanes, los Tsachila se erigen en un ejemplo particularmente interesante.

***Aulas Diversas.***

*Experiencias sobre educación intercultural en América*

Comparte las vivencias y procesos de creación de proyectos alternativos de educación en diferentes instituciones educativas para contribuir a la equidad y el desarrollo de los pueblos originarios. Desde las diversas vivencias, se reflexiona en torno al surgimiento e implementación de la educación intercultural como proyecto de una nueva visión propiciatoria del diálogo entre culturas, nutriéndose de diversas experiencias étnicas de regiones ubicadas en diversas latitudes, construyendo un modelo que pudiera ser aplicado a pueblos y culturas diferentes siempre en el marco del respeto y la equidad.



***Educomunicación***

Contiene una serie de reflexiones sobre educación y comunicación, escritas a medida que en el trabajo académico del autor aparecían interrogantes y problemas en torno a temas que desafiaban la mente y el ‘corazón pedagógico’. Estas páginas fueron compiladas en torno al núcleo central de la educomunicación con el propósito de compartir ideas, puntos de vista y enfoques con colegas, profesores o alumnos de comunicación en diálogos, reuniones, tertulias o en jornadas de estudio.

***Mercados de carbono.***  
*La neoliberalización del clima*

En este libro, Larry Lohmann desmonta la lógica y dinámica de estos mercados que promueven la corrupción, empeoran la contaminación y excluyen todo esfuerzo por abandonar la dependencia de los combustibles fósiles.

Esta es una reflexión sobre la justicia climática en un escenario en que el Sur no solamente es recargado con la absorción del carbono, sino que sus bosques –muchos de ellos habitados por pueblos indígenas– aparecen como garantía en una espiral de equivalencias ficticias entre el fetiche de las moléculas de dióxido de carbono y las mil formas de reducirlas.

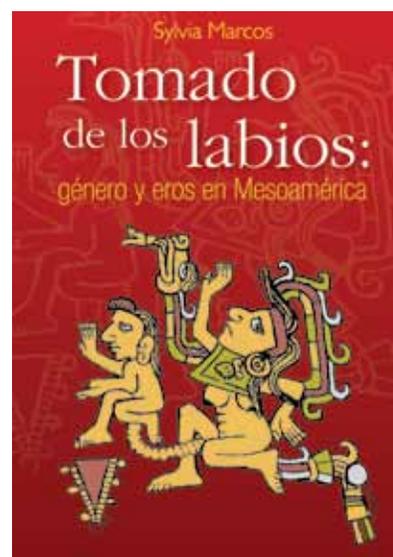
Frente a la privatización del clima, el tema de los Derechos de la Naturaleza, establecidos en la Constitución de Montecristi, se erige como un punto de referencia en un debate global que “olvida” abordar la capacidad del planeta para absorber gases.



### ***Tomado de los labios. Género y eros en Mesoamérica***

Se evoca el aquí y el ahora indígena sobre sexualidad, cuerpo, ser femenino/masculino en su relación con el cosmos y la comunidad, entretejido con una revisión epistémica de los rituales curativos en el México de hoy. La espiral que se inicia al principio enlaza el presente con el tema final: una hermenéutica de la oralidad, principal fundamento metodológico del ensayo.

*Tomado de los labios* interesará tanto a los estudiosos de las culturas mesoamericanas como a un amplio espectro interdisciplinario de lectores de estudios de género, teorías del eros y de la sexualidad, de las medicinas tradicionales, la espiritualidad, y la descolonización, así como a todos aquellos que se interesan en descifrar los mundos indígenas de las Américas.



### ***De la Hermenéutica y la Semiosis Colonial al Pensar Descolonial***

Este nuevo libro de Walter Mignolo nos pone en la antesala de sus proyectos de libros mayores y que contiene, en forma abreviada, muchas de sus preocupaciones futuras. Pero lo que no debería perderse de vista es el suelo, la base de la que viene: es su obra anterior como semiólogo con un interés en cuestiones epistemológicas, en la forma en la que conocemos y producimos conocimiento, lo que subyace a todo este edificio teórico. Es su interés por las reglas que regulan la producción de sentido, por una parte, y la producción de conocimiento, por otra, lo que hizo posible este desarrollo. Pero si bien el desarrollo en esta dirección de énfasis en el lado indígena del conflicto no era necesaria ni ineluctable, aquí sostengo que sólo puede ser entendida si se entiende de donde vienen esas ideas sobre la colonialidad, los legados coloniales, y la diferencia colonial: vienen de una profunda reflexión sobre la forma en la que hablamos, la manera en la que representamos y, sobre todo, acerca del modo en el que pensamos desde nuestra situación de enunciación en tanto que integrantes de una cultura determinada.



# Alteridad

## Normas para autores

Alteridad es una revista académica de la Universidad Politécnica Salesiana. Su objetivo es contribuir a la socialización y debate de la producción académica en el ámbito de la educación. La revista se publica semestralmente durante los meses de junio y diciembre.

Los autores pueden someter sus trabajos en la revista Alteridad en español, inglés, italiano y portugués. Con el propósito de acelerar el proceso de edición, deben cumplir algunos lineamientos. Los artículos que no los sigan serán rechazados o devueltos hasta que se realicen las correcciones pertinentes.

### Tipos de artículos

- Alteridad publicará artículos sobre diversos aspectos de educación, pero fundamentalmente de tres tipos:
  - Investigación*: artículos que reporten investigación empírica original relacionada con la educación, usando enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos.
  - Revisión*: que contribuyan al progreso de la producción del conocimiento en alguno de los ámbitos de la educación. Se trata de manuscritos orientados a sintetizar investigación científica previa, a discutir problemas metodológicos, conceptuales o implicaciones de política educativa.
  - Discusión*, que contribuyan a la discusión de política educacional latinoamericana.

En ningún caso se publicarán artículos que expresen exclusivamente opiniones, anécdotas o interpretaciones no fundamentadas.

### Originalidad

- Los trabajos no pueden estar siendo evaluados en otra/s publicación/es y deben ser originales.

### Componentes de los escritos

- La estructura de los documentos presentados contendrán, al menos, los siguientes apartados:
  - Título (Español e Inglés).
  - Resumen y Abstract (Español e Inglés).
  - Palabras clave (Español e Inglés).
  - Introducción.
  - Revisión teórica del tema investigado.
  - Propósito/Objetivos/Hipótesis.
  - Métodos y técnicas de la investigación.
  - Resultados y conclusiones.
  - Bibliografía referencial.
- La página "Título" debe incluir la siguiente información:
  - Título del artículo.
  - Nombre completo del autor o de los autores.
  - Grado profesional.
  - Área de investigación o interés.
  - Nombre y dirección completa del centro de estudio o trabajo actual, incluyendo números telefónicos, fax y correo electrónico.

Es importante tener en cuenta que, los datos personales facilitados por los autores a esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por la misma, no estando disponibles para ningún otro propósito.



5. El Resumen y el Abstract deben ser escritos en español e inglés, y en su caso en portugués e italiano; deben estar en un solo párrafo y no superar las 200 palabras respectivamente. Serán el resumen de la información sobre el propósito/objetivos/hipótesis del trabajo. Contendrán, así mismo, una breve descripción de los participantes, instrumentación, procedimiento y resultados.
6. Después del Resumen y Abstract se indicarán 4 palabras clave en español e inglés, que no sean repetitivas del título del artículo. Con este fin se utilizará el Vocabulario Controlado, 4<sup>o</sup> edición del IRESIE (disponible en: [http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd\\_iresie/vocabulario.pdf](http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie/vocabulario.pdf)), o el Tesauro de la UNESCO (Consulte en: <http://databases.unesco.org/thesp/>).
7. La Bibliografía referencial debe incluir todas y únicamente las publicaciones referidas en el texto.

## Normas de estilo

8. Los trabajos deben ser compatibles con Microsoft Word. Su extensión no superará las 7 000 palabras, incluyendo el título, el resumen, las referencias bibliográficas, tablas y figuras.
9. Deben estar configurados en formato A4, con letra Times New Roman de 12 puntos con interlineado de 1,5.
10. Los cuadros, gráficos, tablas, mapas, figuras, fotografías, entre otros, 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.
11. Para la redacción de los trabajos los autores deberán apegarse a las pautas del Manual de Estilo de la American Psychology Association (APA – 6<sup>o</sup> edición). Consulte: <http://www.apastyle.org/>.

## Proceso editorial

12. 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.
13. 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.
14. Si el artículo es aceptado para la publicación, los editores combinarán los comentarios de los revisores con sus propias observaciones editoriales y luego, 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.
15. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer corrección de estilo y los cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
16. 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.
17. Si un artículo es publicado en Alteridad, el primer autor recibirá, por correo postal, tres ejemplares de la revista en la que ha sido publicado su trabajo.



## Declaración de responsabilidad

18. Como parte del proceso de envío, se requiere que los autores indiquen si sus envíos cumplen con las siguientes indicaciones:

- a. El envío no ha sido publicado previamente ni se ha enviado previamente a otra revista (o se ha proporcionado una explicación al editor responsable).
- b. El fichero enviado está en formato Microsoft Word o compatible y no tiene una extensión superior a 7 000 palabras.
- c. El texto tiene interlineado 1.5, el tamaño de fuente es 12 puntos y el tipo es Times New Roman, y todas las ilustraciones, figuras y tablas están dentro del texto en el sitio que les corresponde y no al final.
- d. El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo de la American Psychology Association (APA).
- e. La página "Título" incluye todos los datos identificativos de los autores.

## Derechos de autor

19. Las obras que se publiquen 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 - © 2011, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador) de las obras publicadas, favoreciendo y permitiendo 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.

## Presentación

20. Los artículos deben ser enviados mediante archivos adjuntos al e-mail: [alteridad@ups.edu.ec](mailto:alteridad@ups.edu.ec), con copia al editor responsable: [jpadi-lla@ups.edu.ec](mailto:jpadi-lla@ups.edu.ec)



julio-diciembre de 2011  
ISSN No. 1390-325X

## CANJE

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:  
Secretaría Técnica de Comunicación  
Universidad Politécnica Salesiana  
Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja  
Casilla Postal 2074  
PBX: (+593 7) 2050000 – Ext. 1182  
FAX: +593 7 2869112  
E-mail: rpublicas@ups.edu.ec  
www.ups.edu.ec

Cuenca-Ecuador

# REVISTA DE EDUCACIÓN ALTERIDAD

Para canje, por favor complete el formulario a continuación y envíe a la Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura, Universidad Politécnica Salesiana.

Nombre \_\_\_\_\_

Título de la publicación de canje \_\_\_\_\_

Institución \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

Provincia o Estado \_\_\_\_\_

País \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_

Fax \_\_\_\_\_

Correo electrónico \_\_\_\_\_

Portal electrónico \_\_\_\_\_

---

## OTRAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS DE LA UNIVERSIDAD

**UNIVERSITAS**, Revista de Ciencias Sociales y Humanas

**INGENIUS**, Revista de Ciencia y Tecnología

**RETOS**, Revista de Ciencias de la Administración y Economía

**LA GRANJA**, Revista de Ciencias de la Vida

**UTOPIA**, Revista de Pastoral Juvenil Universitaria

**SOPHIA**, Colección de Filosofía de la Educación de la Carrera de Filosofía y Pedagogía

