

REVISTA DE EDUCACIÓN
ALTERIDAD



Árbol herido 183 x 122 cm

Alteridad – Volumen 7 – Número 2 – julio-diciembre 2012. Revista semestral de Educación de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Su objetivo es contribuir a la socialización y al 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: 3000 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.abyayala.org>
<http://www.ups.edu.ec>

Consejo editorial

Jaime Padilla Verdugo (Editor responsable)
Coordinador del Grupo de Investigación Educativa
María Sol Villagómez Rodríguez (Responsable científica)
Directora del Área de Educación
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

Consejo editorial externo

Dra. Marlucy Alves Paraiso
Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
Lic. Susana Barco
Universidad Nacional de Comahue, Neuquén, Argentina
Dr. Julio Cabero
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
Dr. Cristian Desbouts
Universidad Pontificia Salesiana, Roma, Italia
Dr. Eduardo Fabara Garzón
Universidad Andina "Simón Bolívar", Quito, Ecuador
Dr. Jaime Brito Farías
Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile
Dra. Dora Elena Marín Méndez
UNAM, México D.F., México
Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha
Universidad Federal de Sergipe, San Cristóbal, Brasil
Dra. María José Pinto
Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
Dr. Carlos Paladines
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador
Dra. Shirlei Rezende Sales
Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Índice

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

TEMA CENTRAL: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN DOCENTE

La formación de Posgrado en Educación en el Ecuador Eduardo Fabara.....	92
Hablar de niñez no es hablar de pequeñeces. Algunos desafíos para la política pública del Nivel Inicial en la región de América Latina María Verónica Di Caudo.....	106
Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano María Sol Villagómez	116

CONTRIBUCIONES ESPECIALES

Identidad docente: Intento de descripción de un territorio Cristián Desbouts.....	126
Método Afectivo-Cognitivo para el Aprendizaje “MACPA” Gladys Molano Caro.....	134
Propuesta salesiana de la Unidad Educativa a Distancia “Mario Rizzini” Pablo Farfán	147

RESEÑAS

Granda, S., & Iza, A. (2012). Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC). En L. Vásquez, Juan Fernando Regalado, Blas Garzón, Victor Hugo Torres y José Juncosa (coordinadores), <i>La presencia salesiana en el Ecuador</i> . Quito: Universidad Politécnica Salesiana / Abya-Yala. Patricia Raigoza.....	162
Memoria académica.....	166
Novedades bibliográficas.....	176
Normas para autores	178
<i>Guidelines for Authors</i>	181





Florero con heliconias. 130 x 90 cm

GALERÍA DE ARTE

Marco Martínez Espinoza (1953)

Desde 1986 participa en exposiciones individuales y colectivas, dentro y fuera del país. Su pintura vinculada con la naturaleza, empieza con la exposición "Homenaje al Bosque Tropical" en el año 1994. En el año 2003 es invitado por Artist for Nature Foundation, conjuntamente con 25 artistas de todo el mundo, para pintar el bosque seco entre Perú y Ecuador. Es esta experiencia la que marca la etapa actual de su pintura. Los animales que pueblan el bosque húmedo como el seco, han inspirado a este artista amante de la naturaleza.

Editorial

La calidad de los artículos constituye nuestra preocupación fundamental a la hora de editar la revista *Alteridad*; por eso, con el propósito de mejorarla y como parte del proceso editorial conforme prevé la Normativa para Autores, se ha iniciado el sistema de revisión por pares para los artículos del Tema Central. A su vez, desde el número anterior se han venido revisando los componentes de los escritos y mejorando la presentación general de la misma.

El Tema Central de este número se refiere a las políticas educativas y formación docente. A partir de un enriquecedor análisis de diversos autores y perspectivas, se coloca a la formación docente como una cuestión fundamental en el debate académico de las instituciones de educación superior. A lo largo de los trabajos presentados, se analizan las interrelaciones de los planteamientos de la política pública en el sector educativo y su influencia en los procesos formativos del profesorado.

El primer artículo titulado “La formación de Posgrado en Educación en el Ecuador” de Eduardo Fabara, presenta una investigación que evidencia la problemática existente en el tema relacionada con las necesidades del sistema educativo en el país para la formación de especialistas de este nivel, además de la falta de planificación en la oferta.

En segundo lugar, Verónica Di Caudo presenta un artículo titulado “Hablar de niñez no es hablar de pequeñeces. Algunos desafíos para la política pública del Nivel Inicial en la región de América Latina”, en el que destaca la importancia de generar políticas públicas intersectoriales para promover el desarrollo y la educación integral de los infantes. El artículo resalta la importancia que debe otorgar la política pública educativa y de atención al menor a las experiencias psicológicas, culturales y educativas

en las que se asientan los fundamentos para el desarrollo posterior de la persona

María Sol Villagómez, en “Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano”, plantea las interrelaciones de los lineamientos de la política pública, el currículo, la formación y el trabajo docente. La autora plantea la necesidad de repensar los desafíos formativos del profesorado desde y para la reflexión crítica y la investigación, para la reflexión sobre el currículo, sobre sus propias prácticas y la pertinencia de éstas en relación a los contextos donde se desarrollan.

Entre las contribuciones especiales, Cristià Desbouts realiza un acercamiento a la identidad del docente, a partir de dos preguntas: ¿cuál es la identidad del docente? y ¿qué significa ser docente para la sociedad actual? Él manifiesta que la identidad docente constituye un proceso de construcción en la interacción de dos discursos, uno centrado en el alumno y otro centrado en el aspecto sociocultural. De manera análoga a un “cartógrafo” Desbouts señala algunos puntos de referencia: el camino del estudio, los campos de la niñez/adolescencia, los ríos de la pasión educativa, las cimas de la interioridad, el bosque del cuidado de los otros, los sembradíos del amor a la propia nación y el mar de la apertura al mundo. Deja abierta la posibilidad de seguir actualizando el mapa identitario.

En la segunda contribución, Gladys Molano pone a consideración el Método Afectivo-Cognitivo para el Aprendizaje (MACPA), el cual está fundamentado no sólo en los dispositivos básicos de aprendizaje, sino también en las características de los niños, niñas y jóvenes que presentan dificultades de aprendizaje, particularmente en el ámbito afectivo. La autora plantea como postulado que: a partir del análisis de los antecedentes familiares, los de desarrollo y los académicos, es



posible predecir lo que sucederá con el rendimiento académico de un estudiante; indicando además, que cuando hay inconvenientes en alguna de las variables se genera un bajo rendimiento académico, lo cual evidencia problemas de aprendizaje en muchas de las ocasiones.

Pablo Farfán presenta los criterios que guían la propuesta educativa salesiana de la Unidad Educativa a Distancia “Mario Rizzini” orientada a jóvenes que, por su situación laboral, de paternidad o maternidad prematura, son excluidos de los colegios formales; así como también de adultos que tuvieron dificultades para graduarse. La educación está caracterizada por el estilo salesiano: formación integral, preventividad, predilección por los jóvenes de sectores marginales, etc.; en síntesis, formar buenos cristianos y honrados ciudadanos. La modalidad de educación a distancia, permiten a los estudiantes avanzar a su propio ritmo. Entre las estrategias didácticas, prevé técnicas de interaprendizaje, materiales auto-instruccionales y el uso de tecnologías y aulas virtuales para garantizar un acompañamiento continuo e individualizado.

En fin, por primera vez se incluye en la revista una reseña realizada por la Lcda.

Patricia Raigoza, sobre el tema “Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi” de Sebastián Granda y Aurora Iza, publicado por la Universidad Politécnica Salesiana y la Sociedad Salesiana en el Ecuador, en el libro *La presencia salesiana en el Ecuador* (Abya-Yala, 2012).

Concluyendo, nuestra aspiración es ingresar, muy pronto, a los índices de las bases de datos de revistas académicas y científicas de manera que los artículos de quienes escriban en *Alteridad* se puedan socializar a un horizonte más amplio de protagonistas, educadores e investigadores de la Educación. Convencidos de que el conocimiento hay que socializarlo, reiteramos la invitación a enviarnos sus investigaciones y reflexiones para la respectiva publicación.

Jaime Padilla Verdugo
Editor responsable

María Sol Villagómez
Responsable científica



Tema central

Políticas educativas y formación docente



Hojas en jarrón rojo. 135 x 95 cm

La formación de Posgrado en Educación en el Ecuador

Postgraduate studies in Education in Ecuador

Eduardo Fabara

Universidad Andina Simón Bolívar, Quito – Ecuador
eduardo_fabara2001@yahoo.com

Recibido: 6 de septiembre de 2012

Aceptado: 1 de diciembre de 2012

Resumen

El presente documento contiene una investigación sobre la situación de la formación de Posgrado en Educación en el Ecuador. El estudio se realiza tomando como base el año 2010, aunque muchos aspectos son analizados considerando la situación de los últimos años.

Esta investigación pone en evidencia los problemas existentes en la formación de Posgrado en Educación, como su falta de planificación y las altas necesidades que tiene el sistema educativo para la formación de especialistas de este nivel.

Palabras clave

Educación superior, posgrados, educación, especialidad, maestrías, cuarto nivel, formación, investigación, presencial, semipresencial, a distancia.

Abstract

The following article is an investigation about the situation of postgraduate training in Education in Ecuador. The study was based in the year 2010, although many aspects are analyzed taking into consideration the past of couple years.

This research highlights the existing problems in postgraduate training programs in Education, such as the lack of planning and a high need of the educational system to train specialists at this level.

Keywords

Curriculum, cultural studies, cultural representation, signification struggle.



Introducción

La realización de programas de Posgrado en Educación en el Ecuador es una de las necesidades más sentidas para el desarrollo armónico del sistema educativo, puesto que es durante el cuarto nivel o posgrado en el que se forman los especialistas de las diferentes áreas que un país requiere.

Todo sistema educativo espera contar con especialistas que se encarguen de los diferentes aspectos de la planificación, proceso gerencial, diseño y administración curricular, mediación pedagógica, investigación e innovación educativa, y de la evaluación y seguimiento de la enseñanza.

Pero además, deben existir profesionales altamente formados en educación de adultos, educación especial, educación intercultural bilingüe, educación técnica y en otras tantas áreas; es decir, cada una de las modalidades y tipos de educación del sistema debe tener profesionales formados en estos campos para promover su adecuado desarrollo. Estos profesionales son los que diseñan y promueven las políticas públicas, investigan, planifican, ejecutan y evalúan los programas específicos de las diferentes modalidades.

La formación especializada de cada uno de estos profesionales se efectúa en el cuarto nivel, puesto que la atención que demandan estos procesos se logra cuando un especialista tiene previamente una formación de tercer nivel o pregrado, además de la necesaria experiencia de trabajo en el aula y una adecuada preparación especializada en nivel de maestría o doctorado que tienen como base, la investigación científica.

Lamentablemente muchas de las decisiones de políticas públicas sobre el sistema educativo se toman sin contar con las respectivas investigaciones que sustenten acciones previstas, entre otras razones, por falta del personal calificado para este fin. El Ministerio de Educación y varias instancias del ramo, a veces toman decisiones a base de propuestas realizadas por técnicos extranjeros que no siempre conocen la realidad del país. La adopción de estas políticas también obedece a la

ausencia de técnicos nacionales en las respectivas áreas (Robalino Campos, 2006). La formación de especialistas a nivel de posgrado es una necesidad estratégica que fortalecería la identidad del sistema educativo nacional.

Oscar Ibarra dice que: “La razón fundamental para la creación de maestrías en educación se sintetiza en la necesidad de formar un profesor capaz de conjugar la docencia con la investigación y de posesionar la investigación como elemento clarificador para la formación de cuadros académicos capaces de responder a los momentos cruciales que vive un país” (Ibarra, 2000).

En este sentido, las universidades nacionales tienen la obligación de atender estos requerimientos para asegurar la existencia del talento humano necesario para el desenvolvimiento del sistema de educación.

Objetivo

El presente estudio tiene como propósito conocer hasta qué punto las universidades ecuatorianas han atendido necesidades de formación de talento humano de alto nivel, qué tipo de especialistas se están formando y si el sistema educativo ha acogido al personal formado en cursos de Posgrado en Educación.

Metodología

Para estudiar esta situación se revisaron los Posgrados en Educación, autorizados legalmente por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), en las diferentes universidades del país, cuya información académica se publica en las páginas web de estos organismos.¹

¹ SENESCYT es el órgano de gobierno de administración de la educación superior que reemplazó al Consejo de Educación Superior (CONESUP) en octubre de 2010.



Con el fin de asegurar la confiabilidad de la información, se visitaron las páginas web de las universidades que tenían autorización para organizar programas de Posgrado en Educación. En algunos casos la información no coincidía porque algunos posgrados no llegaron a funcionar o porque la autorización fue solamente para una promoción, la cual se había ejecutado con anterioridad al año de análisis.

En el estudio correspondiente se identificaron únicamente los posgrados que se encontraban en funcionamiento en el año 2010, de modo que no aparecen los que fueron autorizados con posterioridad.

Se complementó el proceso de estudio mediante cinco entrevistas a profesores, una encuesta a veinte estudiantes de la Maestría en Gerencia Educativa de la Universidad Andina Simón Bolívar, y se mantuvieron conversaciones informales con profesores de otras universidades que tienen cuarto nivel en educación, como la Universidad Central, la Universidad Técnica del Norte y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Los Posgrados en Educación

Se llaman posgrados a los estudios universitarios que se realizan con posterioridad a la obtención del título de pregrado y comprenden maestrías, doctorados y los estudios de investigación posdoctoral. Esta es la última fase de la educación formal y tiene como antecedente obligatorio la titulación de pregrado.

En la literatura internacional se establece que los posgrados pueden estar organizados para cumplir con dos finalidades (Brunner, 1996):

- a) Profundizar las áreas de estudio en las que se formó el profesional en el tercer nivel o en el pregrado.
- b) Desarrollar una formación especializada en áreas operativas en las que se pueda ejercer algún liderazgo en la profesión, después de

haber efectuado investigaciones sobre el tema de estudio.

En el primer caso se trataría, por ejemplo, de un profesor de inglés que pueda seguir el cuarto nivel para profundizar su formación en lingüística o en la enseñanza de una segunda lengua.

En el segundo caso, se trataría de que otro profesor de inglés que pueda estudiar supervisión educativa en el cuarto nivel para asesorar a sus colegas en la enseñanza del Inglés, o estudiar investigación educativa para indagar sobre los aspectos que se relacionan con la lingüística o con la enseñanza de un segundo idioma.

Es decir, existe una diferencia entre los dos casos, la misma que es considerada en el currículo de los posgrados por quiénes diseñan y aprueban los cursos respectivos.

La educación superior a nivel de posgrado tuvo su origen en los países desarrollados a partir de los años sesenta del siglo pasado, puesto que el avance de las ciencias hacía que los conocimientos de profesionales que habían seguido alguna carrera universitaria quedaran obsoletos en pocos años; fue así como las principales universidades del mundo impulsaron programas de posgrado siempre vinculados a procesos investigativos.

Otra de las razones para organizar programas de posgrado fue el desarrollo de la ciencia y la tecnología, especialmente de la tecnología informática, la comunicación y la biotecnología. En las universidades se razonó que la mayor parte de profesiones debía incorporar aquellos cambios que se habían producido a raíz de la investigación científica o la tecnología informática para actualizar al profesional, con el fin de asegurar resultados más confiables, seguros y exactos en los servicios ofrecidos.

La incursión de la sociedad en el conocimiento y la información de las diversas comunidades humanas cambió los esquemas de trabajo de varias profesiones. Además, los líderes de varios países se percataron de que la producción del conocimiento era un factor determinante de crecimiento social y humano.



A ello se agregaron las exigencias cada vez mayores del mercado ocupacional para que los profesionales universitarios atendieran los pedidos más especializados de usuarios de los variados servicios o productos.

Esto significó también mayor demanda en la continua especialización de los profesionales universitarios, por lo que se multiplicaron las ofertas de posgrado en casi todos los países.

Los programas de Posgrado en Educación en el Ecuador

Los programas de posgrado en el Ecuador se iniciaron a comienzos de los años noventa, es decir, su desarrollo en el ámbito de la educación superior es relativamente nuevo. Apenas 2.450 docentes de la educación inicial, básica y del bachillerato, tienen registrados títulos de cuarto nivel según las estadísticas del Ministerio de Educación, lo que representa solo el 1,16% de los docentes que trabajan en el sistema educativo a nivel nacional (SIME, 2011).

En el caso de las universidades, el porcentaje era mayor al 28%, en el año 2010, pero a todas luces insuficiente para atender una buena formación a nivel superior.

En el país no existen actualmente programas de doctorado en educación, por lo que las ofertas que más han proliferado han sido las de maestría, que por lo general se desarrollan con dos años de formación o 96 créditos, con una duración de 16 horas cada crédito. Con menor intensidad se desarrollan programas de especialización, los cuales se ejecutan con una duración de un año académico o el equivalente a 48 créditos.

En 2010 funcionaron 86 programas de Posgrado en Educación, de los cuales 75 fueron de maestría (representando el 87,21%) y 11 de especialización (o el 12,79% restante).

Tabla 1. Niveles de formación en el Posgrado en Educación

NIVEL	No	%
Especialización	11	12,79
Maestría	75	87,21
TOTAL	86	100,00

Fuente: SENESCYT. Elaboración: EFG.

Debido a que la nueva Ley Orgánica de Educación Superior no reconoce la especialización como parte del cuarto nivel, se supone que los programas que están funcionando actualmente dejarán de hacerlo cuando finalice el tiempo para el cual fueron autorizados, o serán absorbidos por las maestrías.

Tanto la Ley Orgánica de Educación Superior anterior como la actual, establecen tres modalidades de estudio que son: presencial, semipresencial y a distancia. Los programas de Posgrado en Educación, como la mayor parte de cursos de formación de este nivel, se han desarrollado hasta ahora bajo una modalidad semipresencial, lo que significa que se organiza un sistema modular presencial de un fin de semana cada tres semanas o cada mes, y el resto del tiempo los maestrantes desarrollan sus obligaciones estudiantiles en casa. Esto facilita el trabajo de quienes ejercen su profesión.



Tabla 2. Modalidad de estudio en el Posgrado en Educación

MODALIDAD	No.	%
Presencial	13	15,12
Semipresencial	70	81,40
A distancia	3	3,49
TOTAL	86	100

Fuente: SENESCYT. Elaboración: EFG

La modalidad semipresencial supera el 81,39% del total, en tanto que la modalidad presencial alcanza apenas un 15,12%, y la a distancia solo el 3,49%. Si bien la modalidad semipresencial atiende una necesidad profesional de superación, no todas las áreas académicas son aptas a desarrollarse con este sistema, puesto que el trabajo presencial es absolutamente necesario en algunas ramas del conocimiento, más aún, en aquellas donde las investigaciones deben ejecutarse con la presencia de tutores o a través de actividades grupales de equipos

interdisciplinarios que fortalecen la formación individual con su participación diversa.

Para optar por el título correspondiente, los maestrantes deben elaborar y ejecutar un proyecto de investigación sobre uno de los módulos o temas estudiados. Sin embargo, en la actualidad, el aporte que ofrecen estas investigaciones es mínimo, muy pocas son publicadas, unas tantas consultadas por otros maestrantes y la mayoría reposa en los estantes de las bibliotecas de cada universidad, sin dar el aporte investigativo que deberían ofrecer al país, según los estudios realizados por el Convenio Andrés Bello (Aldana, 2005).



Tabla 3. Universidades con programas de Posgrado en Educación

No.	UNIVERSIDAD	PROGRAMAS
1.	Universidad Central del Ecuador	8
2.	Universidad Nacional de Chimborazo	7
3.	Universidad Andina Simón Bolívar	6
4.	Universidad de Los Andes	6
5.	Pontificia Universidad Católica	6
6.	Universidad de Guayaquil	5
7.	Universidad de Cuenca	3
8.	Nacional de Loja	3
9.	Universidad Técnica de Ambato	3
10.	Universidad Técnica Particular de Loja	3
11.	Universidad de Bolívar	2
12.	Universidad Técnica de Cotopaxi	2
13.	Escuela Superior Politécnica del Litoral	2
14.	Universidad Tecnológica Equinoccial	2
15.	Universidad Técnica de Machala	2
16.	Universidad Técnica de Babahoyo	2
17.	Universidad del Azuay	2
18.	Universidad San Francisco de Quito	2
19.	Universidad Tecnológica América	2
20.	Universidad Técnica del Norte	1
21.	Universidad Técnica Estatal de Quevedo	1
22.	Universidad Politécnica Salesiana	1
23.	Escuela Superior Politécnica Ecológica Amazónica	1
24.	Escuela Superior Politécnica del Chimborazo	1
25.	Escuela Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas	1
26.	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	1
27.	Universidad Estatal del Sur de Manabí	1
28.	Universidad Estatal de Milagro	1
29.	Universidad Tecnológica Indoamérica	1
30.	Escuela Politécnica del Ejército	1
31.	Escuela Politécnica Javeriana	1
32.	Universidad Casa Grande	1
33.	Universidad Católica Santiago de Guayaquil	1
34.	Universidad Metropolitana	1
35.	Universidad San Gregorio	1
36.	Universidad Tecnológica Empresarial	1
37.	Universidad San Antonio de Machala	1
	TOTAL	86

Fuente: SENESCYT. Elaboración: EFG



De las 72 universidades existentes en el año 2010, 37 desarrollaron programas de Posgrado en Educación, lo que significa que uno de cada dos centros de educación superior universitaria destinó tiempo y esfuerzos para fortalecer la formación de los docentes ecuatorianos.

Según el número de programas desarrollados se podría hacer una categorización, asignando la mayor participación a seis universidades que son: la Universidad Central, la Universidad Nacional de Chimborazo (sede Riobamba), la Universidad Andina Simón Bolívar, la Universidad Católica del Ecuador, la Universidad de Los Andes (sede Ambato) y la Universidad de Guayaquil, las cuales concentran 38 programas representando un 44% del total de la oferta posgraduada.

Cabe recalcar que entre estas seis universidades están tres de las más grandes del país: la Universidad de Guayaquil, la Universidad Central del Ecuador y la Universidad Católica del Ecuador. Mientras que la Universidad Andina Simón Bolívar es una entidad exclusivamente de posgrado.

El segundo grupo lo componen 13 universidades que tienen entre dos y tres programas de Posgrado en Educación: la Universidad de Cuenca, la Universidad de Loja, la Técnica de Ambato, la Técnica Particular de Loja, la Estatal

de Bolívar, la Técnica de Cotopaxi, la Politécnica del Litoral, la Tecnológica Equinoccial, la Técnica de Machala, la Técnica de Babahoyo, la Universidad del Azuay, la Universidad San Francisco de Quito y la Tecnológica América. Estas universidades ofrecen un total de 30 programas de Posgrado en Educación que equivalen al 35% de la oferta.

Como se podrá constatar, en este grupo se ubican las universidades estatales de provincia que atienden la costa, y el centro y sur de la sierra. De las 13 universidades, 8 son públicas y 5 privadas.

El tercer grupo está compuesto por 18 universidades que ofertan igual número de programas, es decir, cada universidad tiene su programa de Posgrado en Educación. Los mismos que representan el 21% de la totalidad. En este grupo se ubican varias escuelas politécnicas y universidades particulares y las restantes son centros de educación superior de varias provincias del país.

La mayor parte de estas últimas universidades no tiene Facultades de Ciencias de la Educación y algunas, ni siquiera programas específicos de educación, abren estos posgrados de manera temporal, de modo que en algunos casos esta formación no guarda armonía con la concentración académica de la universidad.



Tabla 4. Ubicación de los programas de Posgrado en Educación

CIUDAD	PROGRAMAS	CIUDAD	PROGRAMAS
Quito	29	Latacunga	2
Ambato	12	La Libertad	2
Guayaquil	10	Santo Domingo	2
Riobamba	9	Milagro	1
Cuenca	8	Manta	1
Loja	5	Jipijapa	1
Ibarra	4	Guaranda	1
Portoviejo	4	Babahoyo	1
Esmeraldas	3	Tulcán	1
Quevedo	3	Sangolquí	1
Machala	3	TOTAL	103

Fuente: SENESCYT. Elaboración: EFG

Geográficamente los Posgrados en Educación se llevan a cabo en 21 ciudades del país. Como se mencionó anteriormente existen 86 programas, sin embargo, varias universidades han organizado el mismo programa en dos o más ciudades, por lo que la oferta crece a 103 opciones educativas de cuarto nivel. De todos ellos, 68 se ubican en cinco ciudades que son: Quito, Ambato, Guayaquil, Riobamba y Cuenca, con 29 de estos concentrados en la ciudad de Quito. Los subsiguientes 28 posgrados se desarrollan en las ciudades de Loja, Ibarra, Portoviejo, Esmeraldas, Quevedo, Machala, La Libertad y Santo Domingo de los Tsáchilas.

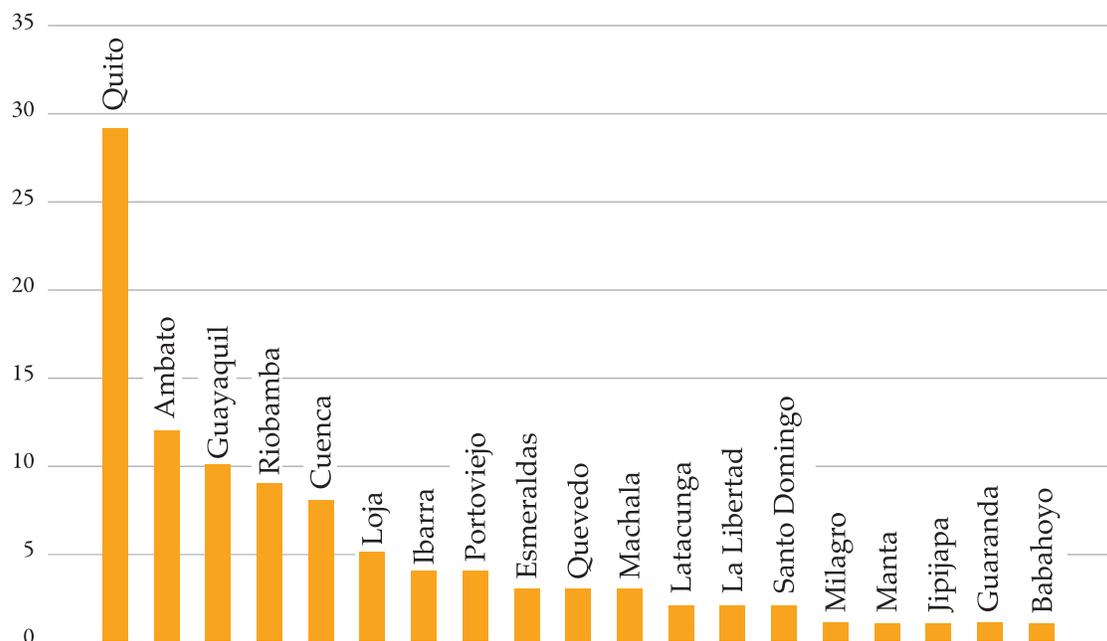
Los últimos siete programas de Posgrado en Educación se ejecutan en las ciudades de

Milagro, Manta, Jipijapa, Guaranda, Babahoyo, Tulcán y Sangolquí. Con los cuales se completan las 103 opciones que ofrecieron las universidades en el año 2010.

Llama la atención que ninguna de las capitales provinciales del oriente tenga un programa permanente de formación de docentes en posgrado, como tampoco lo tienen ciudades de la provincia del Cañar, como Azogues o Cañar. A esto habría que agregar que ciudades como Santo Domingo de los Tsáchilas, con una muy alta población, cuentan apenas con dos posgrados. Se debe subrayar que existe una evidente concentración de programas en la ciudad de Quito.



Gráfico 1



Fuente: SENESCYT. Elaboración EFG.

Lo anterior es una demostración de que no ha existido un proceso de planificación de la educación superior en el país y que la creación de posgrados ha obedecido a factores políticos donde las universidades se han enfocado únicamente en su situación, sin considerar el contexto académico nacional ni las otras ofertas existentes, y donde han influido factores políticos, influencias personales o pago de favores.

En el futuro, la oferta de Posgrados en Educación debe obedecer a factores demográficos y sociales como: el número de docentes graduados de tercer nivel, la proyección de la matrícula estudiantil, el número de planteles educativos con sus respectivas especialidades y los procesos de desarrollo social de las poblaciones atendidas.

Áreas de atención de los Posgrado en Educación

En cuanto a la naturaleza y las áreas de interés de los programas de posgrado en educación, se pudieron identificar 30 áreas de atención, las cuales tienen que ver con los procesos de profundización de la enseñanza de las diferentes disciplinas científicas, la docencia en los centros de educación superior, el diseño y gestión curricular, la gerencia, planificación y administración de centros, la investigación e innovación educativa, la educación general, la educación infantil, la educación especial, los modelos de evaluación y acreditación y materias con poca relación en el campo del desarrollo educativo, como la prevención y gestión de desastres.



Tabla 5. Áreas de atención de los Posgrado en Educación

PROGRAMA DE POSGRADO	CANTIDAD
Docencia Universitaria	10
Educación Superior	8
Gerencia Educativa	9
Educación Infantil	6
Diseño Curricular	5
Docencia y Currículo	3
Docencia de las Matemáticas	7
Lingüística Aplicada, Educación Bilingüe	7
Educación Especial	4
Educación	3
Física Aplicada	2
Geografía Aplicada	2
Gestión de Desastres	2
Investigación e Innovación Pedagógica	2
Enseñanza de la Historia	1
Enseñanza del Lenguaje	1
Enseñanza de la Biología	1
Enseñanza de la Cultura Física	1
Pedagogía e Investigación Musical	1
Desarrollo del Pensamiento	1
Psicopedagogía	1
Educación Informática	1
Educación Inclusiva	1
Educación para el Desarrollo Sustentable	1
Planeamiento Educativo	1
Diseño y Gestión de Proyectos	1
Proyectos de Desarrollo con Enfoque de Género	1
Administración Educativa	1
Evaluación y Acreditación de Educación Superior	1
Diseño y Evaluación de Modelos Educativos	1
TOTAL	86

Fuente: SENESCYT. Elaboración: EFG

Se puede señalar que la profundización de la enseñanza en las diferentes áreas curriculares concentra una cuarta parte de la oferta académica, aunque solamente la docencia para las matemá-



ticas y el inglés tienen una cantidad aceptable de programas; en el resto de áreas no hay una oferta representativa a nivel nacional.

La otra cuarta parte se destina a formar profesores para la educación superior, entendiéndose

que estas universidades tienen interés por formar a sus propios docentes por dos razones: para cumplir con lo establecido en la nueva Ley de Educación Superior y para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Tabla 6. Áreas de formación (síntesis)

N	ÁREAS DE FORMACIÓN EN LOS POSGRADOS	No
1.-	Enseñanza, varias disciplinas	23
2.-	Educación Superior	19
3.-	Gerencia, Planificación, Administración Educativa	15
4.-	Diseño y Gestión Curricular, Investigación e Innovación	10
5.-	Educación Infantil	6
6.-	Educación Especial	4
7.-	Educación General	3
8.-	Varias	6
	TOTAL	86

Fuente: SENESCYT. Elaboración: EFG

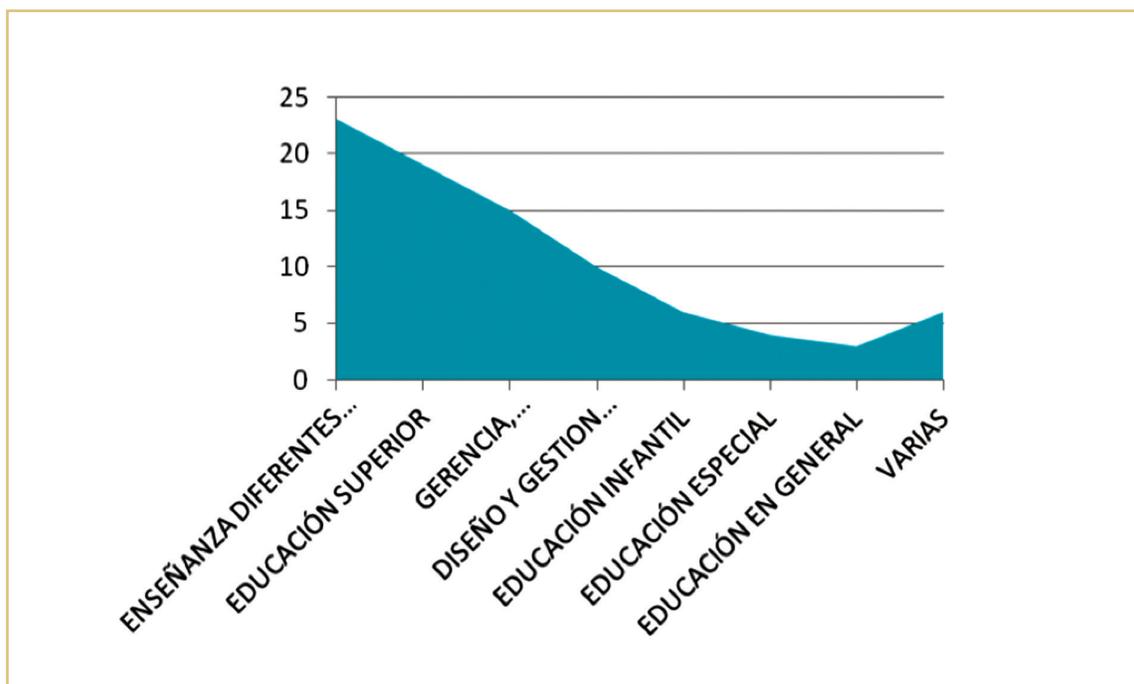
Otra cuarta parte de los programas se destina a la formación de especialistas en: Gerencia Educativa, Administración, Supervisión, Planificación de la Enseñanza, Diseño y Gestión Curricular, y la Investigación e Innovación Educativa. Aquí se denota el interés del sistema por formar a los directivos institucionales, a los técnicos de las universidades, de los planteles educativos y del propio Ministerio de Educación, que tendrán a su cargo los procesos de mejoramiento

y cambio del sistema. Así y todo, la oferta es relativamente limitada, considerando la cantidad de autoridades educativas que deben recibir formación especializada.

La cuarta parte final está destinada a la formación en Educación en general, Educación Infantil, Educación Especial y otras. Tampoco aquí se da una oferta representativa, ya que son altos los requerimientos en estos campos, como se demuestra en la siguiente sección.



Gráfico 2



Las necesidades nacionales

Para reafirmar lo que se mencionó al inicio de este estudio, existen múltiples requerimientos nacionales que no han sido totalmente considerados por los centros de educación superior del país. Se puede señalar que los siguientes grupos necesitan atención urgente:

- a) Los docentes de las universidades e institutos superiores, entidades que deben contar con un 50% de profesores con formación de cuarto nivel, los mismos que deberían poseer títulos de doctorado o maestría en áreas como Docencia Universitaria, Investigación Educativa, Planificación y Currículo, entre otras.
- b) Los directivos institucionales de los establecimientos de educación inicial, básica y bachillerato. Lo que significa que los directores de los

centros infantiles, de planteles de educación básica, rectores, vicerrectores de colegios y de unidades educativas deberían tener una preparación de posgrado en áreas como Gerencia, Administración, Planificación, Supervisión Educativa y otras ramas afines.

- c) Los funcionarios del Ministerio de Educación que pertenecen tanto a la planta central como a las direcciones provinciales y a las diferentes dependencias educativas, entre los cuales se encuentran asesores y auditores educativos (antiguos supervisores), de quienes se espera una alta formación en las respectivas materias de Gerencia de la Educación, Planificación de la Enseñanza, Mediación de los Aprendizajes, Supervisión y Evaluación de los resultados pedagógicos.
- d) Los jefes de áreas de las diferentes ramas de la enseñanza y responsables de los proyectos específicos, que tienen la obligación de diri-



gir y coordinar los programas curriculares de sus respectivos campos de enseñanza y deben tener una mayor preparación en los procesos curriculares, en innovaciones educativas y en la mediación de los aprendizajes.

- e) Los directivos institucionales y docentes de los centros educativos especializados en Educación Especial, Educación Inclusiva, Educación Intercultural Bilingüe, Educación de Adultos, Educación Rural, Educación Técnica, Educación Artesanal, Educación Musical, Educación Artística, quienes deben conocer con mayor profundidad el campo de su trabajo específico.
- f) Los responsables del desarrollo de los ejes transversales del currículo de la educación básica y bachillerato, como es el caso de la Educación Ambiental, la Educación en Valores, entre otros.
- g) Los docentes que lleguen a las dos últimas categorías del nuevo escalafón, quienes, según lo estipula la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, deben contar con un título de cuarto nivel para ascender de categoría.

En síntesis, si se desea contar en el futuro con un sistema educativo actualizado y que responda a los requerimientos de una educación de calidad, se debe emprender un amplio programa de formación especializada de los docentes nacionales (Aljure Nasser, 1998).

Conclusiones

Se evidencia que no ha existido una planificación nacional para la apertura de programas de Posgrado en Educación, falta de planificación que se refleja en la escasa atención a las necesidades de formación del talento humano a nivel nacional y en los diferentes campos de desarrollo educativo o en la duplicación indiscriminada de ciertos posgrados, como Gerencia Educativa.

Existe una desigual ubicación geográfica de los programas existentes, los que en crecido

número se ubican en la capital de la República, en tanto que existen otras ciudades con menos o ninguna oportunidad de formación en este nivel educativo.

Ninguna universidad ha organizado un programa de Doctorado en Educación que permita potenciar el talento nacional, fortalecer los procesos de alta dirección de la educación y promover la investigación pedagógica. Existen experiencias en otros países en los que varias universidades se asocian para promover una oferta de esta naturaleza o se suscriben convenios con universidades de otros países. Estas experiencias podrían adoptarse en el país para promover la formación de Doctores en Educación a fin de lograr el mejoramiento del sistema educativo.

En la nueva oferta de formación de posgrados se deben considerar las áreas en las que existen pocos o ningún programa de formación en educación.

Los responsables del sistema educativo, las autoridades universitarias, los organismos de crédito educativo y becas, no han establecido sistemas de financiación de estudios de posgrado, especialmente en las áreas en las que no hay especialistas, tal como se puede observar en el Informe del IECE (2010).

Las recomendaciones del autor incluyen:

- a) Elaborar y ejecutar un plan de formación de Posgrados en Educación, con la participación de todas las universidades del país, para desarrollarlo en un período de diez años en los que habría que cubrir los déficits existentes en las ramas identificadas.
- b) Organizar los Posgrados en Educación considerando las necesidades geográficas del país, para evitar que muchos programas se concentren en pocas ciudades y que otras no cuenten con ellos.
- c) Fortalecer los Posgrados en Educación con la modalidad presencial, para asegurar una mayor calidad de egresados del cuarto nivel educativo (Revelo Revelo, 2004).



- d) Organizar un programa de Doctorado en Educación buscando asociar a varias universidades nacionales y contando con la asesoría de una o varias universidades internacionales con experiencia en esta materia, con las cuales se deberían suscribir convenios de participación (González, 2005).
- e) Crear redes de instituciones de Posgrado en Educación y de especialistas en las diferentes áreas de cuarto nivel.
- f) Organizar un sistema de becas para Posgrados en Educación que se ofrecerían dentro del país y en el exterior, a fin de formar profesionales necesarios para el desarrollo del sistema y para ganar mayor experiencia en este campo.
- g) Autorizar el funcionamiento de algunos posgrados en dos o tres promociones con el fin de evitar la saturación de profesionales en algunas áreas en las que se requieren pocos profesionales.
- h) Suscribir convenios y acuerdos entre universidades nacionales y del extranjero para implementar programas de profesores invitados, visitantes, pasantías, intercambios de experiencias y de material bibliográfico y didáctico, que permitan optimizar y compartir los recursos existentes en la materia.

Bibliografía

- Aldana, E., et al. (Eds.).
2005. *Doctorados para la Integración*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Aljure Nasser, E., et al.
1998. Criterios y Procedimientos para la Acreditación de los Programas de Pregrado y Especialización en Educación. Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Bogotá, Colombia: Sistema Nacional de Acreditación.
- Brunner, J. J. (Ed./Coord.), & Ferrada Hurtado, R.
2011. Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Chile: CINDA
- Díaz Villa, Mario.
2000. *La Formación de Profesores en la Educación Superior Colombiana*. Bogotá, Colombia: ICFES. Procesos Editoriales.
- Ibarra Russi, O., et al.
2000. *Formación de Profesores de la Educación Superior*. Bogotá, Colombia: ICFES, Procesos Editoriales.
- Fabara Garzón, E.
2011. *Estado del Arte de la Formación de Docentes en el Ecuador*. Quito, Ecuador: IESALC.
- González, L. E.
2005. *El Impacto de los Procesos de Autoevaluación en la Educación Superior en Colombia*. CINDA-IESALC/UNESCO. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Revelo Revelo, J.
2004. *Normas, Reflexiones y Realidades sobre la Educación Superior en los Países del Convenio Andrés Bello*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Robalino Campos, M., & Körner, A.
2006. *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente: Una Apuesta por el Cambio*. Santiago, Chile: UNESCO.
- SENESCYT.
2011. Consulta instituciones de educación superior y carreras. Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. <http://www.senescyt.gob.ec>
- Sistema de Información del Ministerio de Educación (SIME).
2011. Ministerio de Educación del Ecuador. <http://www.educacion.gob.ec>



Hablar de niñez no es hablar de pequeñeces

Algunos desafíos para la política pública del Nivel Inicial en la Región de América Latina

To talk about childhood is no small thing.
A few challenges to early education public
policy in Latin America

María Verónica Di Caudo*

Universidad Politécnica Salesiana
mdicaudo@ups.edu.ec

Recibido: 3 de octubre de 2012

Aceptado: 19 de noviembre de 2012

Hablar del niño como sujeto significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, a partir del discurso de los adultos, y que requiere que alguien le acerque al niño la lengua y la cultura, y que ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla. Factores sociales, culturales, familiares y personales darán color propio a esta constitución.

(Mendioroz et al., 2009)



Sediento. 146 x 146 cm

* Directora y docente de la Carrera de Pedagogía, Sede Quito. Docente de Nivel Inicial. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Planeamiento y Gestión de Educación a Distancia por la Universidad Católica de Brasilia. Master en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.



Resumen

El presente trabajo destaca el valor de las etapas evolutivas tempranas en las cuales no solo se establecen las bases madurativas y neurológicas del desarrollo, sino que a partir de experiencias psicológicas, culturales y educativas precoces, se asientan los fundamentos para el desarrollo posterior de la persona. Desde esta premisa, se pone en discusión la importancia de generar políticas públicas intersectoriales para promover el desarrollo y la educación integral desde la primera infancia y se caracteriza la calidad de dichos servicios. Se comparten también algunas experiencias de países de América Latina.

Palabras clave

Educación Inicial, política educativa, educación integral, educación infantil.

Introducción

En este artículo me propongo abordar algunas cuestiones sobre la educación en el Nivel Inicial. En el marco de un reconocimiento a la importancia de este primer nivel educativo se discute sobre cómo entender esta etapa, integrando preocupaciones por cuidados tempranos, alimentación, salud, infraestructura, a preocupaciones sobre formación integral en saberes oportunos, socialización, juegos y lenguajes diversos. Esta perspectiva integral abarca la atención temprana de necesidades físicas, sociales, emocionales en el momento oportuno y con la participación de la familia. Se propone la generación de políticas públicas intersectoriales como una estrategia clave para desarrollar servicios para niños y niñas en América Latina. Finalmente, se ofrecen algunos ejemplos de cómo se está trabajando en la región.

Abstract

This article highlights the value of early developmental stages in which not only development and neurological bases are established, but from early psychological, cultural and educational experiences, the foundation is set for later development in a person. From this premise, I raise the question about the importance of generating intersectoral public policies to promote a comprehensive development and educational program from early childhood, where the quality of those services is emphasized. I also share some experiences in various Latin American countries.

Keywords

Early education, educational policy, integral education, preschool education.

La importancia decisiva de la Educación Inicial

Que los niños son el porvenir o que de la educación de las presentes generaciones dependen los futuros ciudadanos, no son frases trilladas y por eso, la educación de la primera infancia ha sido incluida en la mayoría de los procesos de transformación educativa en los países de todo el mundo. La implementación de cambios con el propósito de mejorar la calidad educativa de los mismos, es un desafío aún mayor porque:

Entendemos que el acceso, la permanencia y el egreso de la escuela infantil son condiciones necesarias, pero no suficientes, si no se oferta una propuesta de “buena enseñanza”, que garantice la calidad de la experiencia educativa. Consideramos que, en este momento histórico, se nos impone la necesidad no solo



de reafirmar la legitimidad de la Educación Inicial y su identidad pedagógica, sino también profundizar los modos de lograr un nuevo sentido para una verdadera democratización. (OMEPE, 2012: 1)¹

Las ramas de psicología, pedagogía, derecho y antropología (más recientemente) han investigado, teorizado y comprobado la importancia de las etapas evolutivas tempranas. En ellas, no solo se establecen las bases madurativas y neurológicas del desarrollo, sino que las experiencias psicológicas, culturales y educativas precoces serán el fundamento para todo desarrollo posterior. Con otros intereses de por medio, economistas, empresarios y políticos ven en los niños pequeños una inversión para logros de crecimiento económico y de capital humano.

Cada infante es un ser único, con características propias que lo definen como sujeto. Sin embargo, hay secuencias universales y predecibles en su desarrollo durante los primeros años de vida. Al tiempo que los niños se desarrollan y crecen, es esencial responder a sus necesidades básicas de salud, nutrición, protección y afectividad al tiempo que demandan diferentes tipos de propuestas educativas, interacción con objetos y otros seres humanos, constituir su subjetividad, ejercitar sus habilidades e ir desarrollando nuevas. Promover el desarrollo integral y garantizar un sano crecimiento desde las edades más tempranas supone entonces, buscar estrategias educativas, políticas de salud y protección, formas organizativas de Centros de Atención y Educación para que los estímulos brindados a los infantes propicien al máximo todas sus potencialidades.

Debemos entender que si hablamos de desarrollo hablamos de integralidad. En las fami-

lias, la comunidad, las instituciones, las políticas públicas, hay una potencial conjunción para garantizar un escenario básico que permita una estimulación variada y equitativa para todos los niños y niñas. *Metas Educativas 2021*, documento de la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en El Salvador el día 19 de mayo de 2008, asume entre sus objetivos prioritarios la atención integral a la primera infancia:

La meta que se plantea para el fin de la próxima década es que se multiplique el porcentaje de niños de 0 a 3 años que tienen posibilidades de acceso a experiencias educativas organizadas con esta finalidad y que se fortalezca el carácter educativo de todas las opciones existentes. (Marchesi, 2009: 8)

Afirmar que se requieren *experiencias educativas organizadas* es pensar en mucho más que condiciones básicas de alimentación, salud, cuidado y seguridad. Hay que transformar las modalidades centradas en la custodia y asistencia, a instituciones educativas que promuevan acciones integrales. No alcanza con planificar inversión económica, mejorar la infraestructura o generar espacios infantiles adecuados; hay que considerar experiencias y no solo cuidados, estimulación oportuna, de calidad y permanente, y no simplemente estímulos. Hay que considerar también que la constitución de la psiquis y el desarrollo de las inteligencias requieren de acciones eficaces, simbolizantes y continentes de cuidados cotidianos que otros seres humanos deben realizar con los bebés y los niños en una situación asimétrica, de poder, de saber y de organización del placer y del conocimiento, en contacto con esos sujetos. “Esta calidad en las intervenciones de los adultos no son indispensables desde el punto de vista biológico pero son la condición necesaria para que se constituyan los procesos de pensamiento” (Label, 2001). Reforzando la idea anterior y como dice Sandra Carli: “Es en la ligazón entre la experiencia de los niños y la institución de los adultos,

¹ El escrito fue firmado por la mayoría de los 1.300 docentes participantes del 5to Encuentro de Educación Infantil, realizado del 11 al 13 de mayo, 2012, llevado a cabo por la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEPE) en Buenos Aires, Argentina. La edición número cinco presentó como eje temático: “La Identidad Pedagógica de la Educación Infantil –0 a 6 años–: pilares y proyecciones”.



que adviene el niño como sujeto” (citado por Mendioroz et al., 2009: 8).

La socialización, el juego, el lenguaje y el ambiente son clásicos y reconocidos pilares de la Educación Inicial. La socialización (apropiación de sentidos sociales de ser, de hacer, de constituirse como individuo social pleno), el juego (como lenguaje que se aprende y se enseña de forma privilegiada en el Nivel Inicial) (Sarlé 2008, 2012; Orezza, 2012), el ambiente (como territorio vital que le permite al niño conocerlo, explorarlo y adentrarse en él con mayor autonomía) (Tallis, 2012), los lenguajes (verbales, no verbales, gestuales, artísticos) se refieren a los contenidos y experiencias que deben asumir docentes y cuidadores promoviendo desarrollo y aprendizajes en el transcurso de las experiencias que transitan los niños y niñas en los primeros años de sus vidas en instituciones educativas fuera del hogar.

Hoy se mantienen estos pilares, ejes que expresan lo que nos proponemos enseñar o los aprendizajes que esperamos sucedan en los niños pero se amplían y se recategorizan de otro modo en la propuesta de Frabboni (1986) y de Zabalza (2000) quienes coinciden en reconocer: la socialización o desarrollo personal-social y la alfabetización cultural. Si ambos ejes se abordan en forma equilibrada diseñando propuestas que asuman la responsabilidad de enseñar contenidos vinculados con ellos, entonces se constituyen en las dimensiones centrales para lograr ofrecer una propuesta de Educación Integral para los niños. (Soto & Violante, 2010: 4)

Estas autoras nos explican que el ambiente social, cultural, estético y físico se presenta como un universo a descifrar. Los lenguajes del ambiente también incluyen los lenguajes artístico-expresivos. El universo cultural se ofrece a los niños para iniciarlos en la alfabetización entendida en sentido amplio (no solo como el aprendizaje de la lectura y la escritura). El lenguaje verbal, hablar, escuchar, leer y escribir son desafíos centrales en estas edades. Al mismo tiempo que los niños se

inician en el conocimiento y la comprensión del mundo (alfabetización cultural), es necesario fortalecer las posibilidades de establecer los vínculos con los otros, con los adultos y pares para aprender a confiar en las propias posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de pintar, de bailar, de jugar, de hablar con otros, de resolver problemas cotidianos, de saberse querido y respetado, de sentirse capaz de ser cada vez más autónomo. Es decir, es necesario enseñar contenidos vinculados con el desarrollo personal y social. Tal como afirma Carlos Cullen cuando escribe: “La educación, en su sentido más amplio, es una práctica social o un conjunto de prácticas sociales, consistente en socializar mediante la enseñanza de conocimientos” (2004:15).

En definitiva, para hacer efectiva la equidad y calidad educativa es importante trabajar en forma complementaria: el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural. Cuando estos niños crezcan no solo queremos adolescentes, jóvenes y adultos sanos y bien alimentados, queremos sujetos-adultos-ciudadanos sanos psicológica y éticamente hablando, pensantes, críticos y creativos educativamente hablando, responsables y solidarios en el plano social y político.

Servicios de desarrollo infantil

Con los planteos anteriores, y sabiendo que en la infancia temprana se fijan bases para funciones superiores como el razonamiento y la memoria, el lenguaje, percepción, socialización y ciudadanía; todo servicio que atienda a los niños debe construirse y ofrecerse desde un enfoque de derechos, equidad, inclusión e interculturalidad en donde la prioridad –no solo en discurso de política pública sino en opción real– sean los pequeños. Si la prioridad son los niños, seres humanos en desarrollo pero integrales desde el inicio, los servicios deberán ser integrales.

En Jardines Maternales y Centros de Desarrollo infantil se debe ampliar la mirada para trabajar desde un enfoque de protección integral



y de buena enseñanza, repensando las actividades y acciones como verdaderas instancias de aprendizaje significativos para los niños de estas edades, y como verdaderos aportes de docentes y cuidadoras desde la intencionalidad pedagógica. El docente se adapta a las posibilidades, tiempo, necesidades del niño y éste a su vez, se adapta a esos cuidados e intervenciones del adulto. Esta mutua adaptación es un proceso activo de parte de ambos y es lo que permite que se configure esta situación de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que se requieren servicios de cuidado, atención y aprendizaje que:

- Ofrezcan potenciales y variados motivadores al desarrollo de las capacidades infantiles con el objetivo de formar personas *libres de ser y para hacer* como miembros de una sociedad: capacidades emocionales, cognitivas, lingüísticas y comunicativas, físicas para enfrentar, adaptarse y modificar entornos. Esto es, servicios que brinden experiencias ricas en juegos, estimulación, animación lectora, artes, expresión corporal favoreciendo el desarrollo de habilidades y capacidades motoras, sociales y creativas para promover el desarrollo integral.
- Ofrezcan y construyan siempre un entorno de buen trato, es decir, el bienestar, la salud y el desarrollo integral de los niños, a fin de que los niños crezcan sanos, que se promueva en ellos la solidaridad, la confianza, el cuidado, la amistad y el respeto a sí mismos y a los otros; para que a futuro sean adultos que, a su vez, respeten a los más pequeños.
- Articulen potencialidades de actores diversos: familia, Estado, comunidad, maestros y de ofertas coordinadas y articuladas de salud, educación, recreación y juegos, nutrición, atención a la diversidad a nivel intersectorial (empresas, instituciones estatales, privadas, etc.).
- Sean asequibles a todos los niños y niñas, incluyendo la educación intercultural bilingüe y a niños con necesidades educativas especiales.
- Ofrezcan acompañamiento y formación a padres y responsables a cargo de los destina-

tarios (apoyos de salud, psicológicos, de nutrición, de formación, de visita a los hogares).

- Conformen lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño/niña y las familias.
- Atiendan las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos los niños.
- Promuevan el aprendizaje y desarrollo de los niños como sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- Respeten y valoren las culturas de origen, sus lenguajes e historias personales y pautas para la crianza de los niños.
- Favorezcan el trabajo y la capacitación en equipo al interior de las instituciones.
- Estén dotados de espacios interiores y exteriores, dignos, seguros, adecuados, saludables, funcionales y equipados que favorezcan el juego, el aprendizaje, ambientes alfabetizados y contextos ricos y motivantes.

Políticas públicas y experiencias en la región

Aguilar señala que una política pública es el diseño de una acción colectiva intencional, el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y, en consecuencia, los hechos reales que la acción colectiva produce (1996). Podemos agregar que las políticas públicas reflejan los valores que una sociedad afirma y dan prioridad a la hora de tomar decisiones o hacer inversiones (Kraft & Furlong, 2006).

Entendemos aquí que la preocupación por la infancia compete al Estado, a la sociedad civil, a las familias, a instituciones formales y no formales, y por ende, la política pública involucra la participación de actores sociales diversos de la sociedad. Se espera que las políticas públicas como campo de abordaje interdisciplinario (ej.



salud, desarrollo social, economía, educación, cultura y recreación) dialoguen para analizar, diseñar, planear, evaluar e implementar las acciones que reconozcan a los niños como destinatarios de servicios integrales y de calidad.

A la labor interdisciplinaria hay que sumarle la intersectorial entre gobiernos nacionales y provinciales, organizaciones de la comunidad, etc.; una gestión asociada para buscar alianzas y estrategias públicas y privadas y para promover organizaciones de base (ejemplo, entre mujeres, madres cuidadoras) con el objetivo de aumentar la capacidad de gestión y negociación. De esta forma se espera mejorar en calidad y sostenimiento, en el tiempo, para que haya más niños y niñas creciendo, desarrollándose y educándose sanos, seguros, en un medio contenedor y promotor de aprendizajes significativos para el presente y para el ejercicio de ciudadanía democrática y responsable.

Ya en 1968, el segundo Director Ejecutivo de UNICEF, Henry Labouisse, señaló una aspiración:

No deberían compartimentarse las necesidades del niño de acuerdo a las preocupaciones de un ministerio u otro, de un organismo u otro, o de tal o cual proyecto. El objetivo [de un enfoque intersectorial] consiste en aglutinar los conocimientos y las aptitudes de profesiones y disciplinas diferentes, y proporcionar servicios cuyos efectos a largo plazo se refuercen mutuamente. (citado por UNICEF, 2005:14)

Este siglo XXI exige un enfoque multidisciplinario e intersectorial para que inversiones e intervenciones –adoptando un enfoque de derechos– brinden un soporte apropiado a la familia y a las comunidades, prestando servicios de calidad que actúen sinérgicamente desde las políticas públicas.

Cuando UNICEF habla de las buenas prácticas en *Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano* (2005) menciona algunas implicancias de un desarrollo infantil temprano integral:

- La supervivencia, el crecimiento y el desarrollo de los niños son mutuamente interdependientes.
- Las familias son responsables de la crianza de sus hijos y las naturales proveedoras de cuidado, afecto, estímulo y valores a los niños pequeños, de acuerdo a su cultura.
- Las oportunidades para que los niños logren mayores niveles de desarrollo personal aumentan cuando son favorecidas por políticas públicas y programas de apoyo a la familia formulados con abordajes multidisciplinarios e intersectoriales.
- La protección integral de la primera infancia, en el espíritu de la Convención sobre los Derechos del Niño, requiere implementarse mediante políticas públicas que garanticen su derecho a desarrollarse “hasta el máximo de su potencial”.
- Las intervenciones a nivel local deben ajustarse a los criterios y estándares de calidad establecidos por los órganos rectores del sistema de protección integral, y fundarse en buenas prácticas.
- El desarrollo infantil temprano integral es un enfoque que orienta la adopción de medidas de políticas públicas que coordinen acciones a diferentes niveles, con el objetivo de mejorar:
 - la calidad del cuidado familiar;
 - el acceso de las familias a recursos, conocimientos, participación y servicios básicos de calidad;
 - el apoyo de la comunidad y las instituciones a las familias.

A continuación se comparten de forma muy breve algunas experiencias en países de la región que muestran trabajos en pro de un desarrollo integral infantil y con estrategias de política pública intersectorial e interdisciplinaria:²

² Los casos son tomados de UNICEF (2005), *Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano. Las buenas prácticas*, Argentina.



Argentina. Cemai (Centro Materno Infantil). Ciudad de Buenos Aires. El Cemai es un Centro de Acción Familiar dependiente del Departamento CAF, Dirección General de Niñez y Adolescencia, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Éste atiende a niños de la población perteneciente a la Villa 21/24 del barrio de Barracas. El proyecto constituye un modelo alternativo de educación no formal, que asigna a los miembros de la comunidad un papel protagónico. Crea e institucionaliza la figura de la “cuidadora de niños”. La experiencia se basa en la integración de las cuidadoras a los equipos de profesionales, cuya función es facilitar y multiplicar nuevos aprendizajes.

Argentina. CIC (Centros Integradores Comunitarios). Río Gallegos, Provincia de Santa Cruz. Se trata de una política del Estado provincial orientada a descentralizar la atención a la salud, la educación inicial y la asistencia y promoción de familias vulnerables en un mismo espacio físico, debidamente equipado y con personal profesional y administrativo perteneciente a la planta provincial. Los jardines maternos y de infantes son atendidos por maestras y puericultoras. Se realizan visitas a los hogares, a través de las trabajadoras sociales. Se incluyen asimismo campañas educativas, grupos de autoayuda, proyectos de generación de empleo y la constitución de un Sistema Único de Identificación Social, con nodos en cada Centro.

Cuba. Programa “Educa a tu hijo”. Este programa está centrado en la atención infantil en edades tempranas y forma parte del Sistema Cubano de Educación Inicial coordinado y reglamentado por el Ministerio de Educación a través del Subsistema de Educación Preescolar, que tiene dos modalidades: 1) la vía institucional (Círculos Infantiles y aulas de preescolar); 2) la vía no institucional, que incluye el programa “Educa a tu hijo” bajo la concepción de que en el proceso educativo es relevante el papel que se le asigna al adulto, principalmente en el ámbito familiar porque es quien realmente, por su posición y experiencia, ha de organizar, orientar y dirigir el proceso educativo de los niños, y definir

qué deben lograr y cómo pueden alcanzarlo. La estructura organizativa del programa cuenta con diferentes niveles: Grupo Coordinador Nacional (elabora las políticas y está presidido por el Ministerio de Educación e integrado por representantes de distintos organismos públicos y no gubernamentales); grupos coordinadores a nivel provincial (definen las estrategias de trabajo atendiendo a cada realidad); grupos coordinadores municipales (ajustan las estrategias con criterio territorial, seleccionan a los promotores, trazan la política de capacitación y supervisan y evalúan la marcha del programa); grupos coordinadores a nivel de Consejo Popular (se encargan de materializar el proyecto con la participación activa y voluntaria de la comunidad). El programa recibe el apoyo de UNICEF.

En Cuba, la atención educativa por vía no institucional tiene carácter flexible y adopta distintas modalidades correspondiendo a la diversidad de contextos, como son:

- Atención individualizada: Orientación sistemática por el médico y la enfermera de la familia, durante el embarazo, para preparar a las madres y padres. Después del nacimiento y hasta los 2 años, se realizan visitas al hogar una o dos veces por semana, donde se orienta a la familia según los contenidos específicos volcados en los folletos del programa “Educa a tu hijo”.
- Atención grupal: Para las edades de entre 2 y 6 años, se adopta la variante de “actividades conjuntas” en las que participan juntos las familias, sus niños y niñas y el personal orientador-ejecutor. Éstas pueden adoptar la forma de grupos diferenciados por tramos de edades y/o de grupos múltiples, en función de la complejidad de las tareas y su adecuación a las distintas necesidades infantiles.

Nicaragua y Honduras. Proyecto “Toma mi mano”. Este programa cuenta con el apoyo de la Organización Internacional de Educación (OIE). Ha incorporado módulos de desarrollo infantil incluidos en el propio Programa de Alfabetización que ha sido elaborado por la



Fundación Ser Humano de Buenos Aires. Dentro del proyecto, una de las líneas de trabajo que se contempla es la referida a la elaboración de un plan formativo sobre pautas de crianza a madres de bajos recursos que asisten a los círculos de alfabetización de adultos de Honduras y Nicaragua.

Chile. JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles). La Junta Nacional de Jardines Infantiles es una institución del Estado de Chile creada en 1970 como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país. Entrega educación parvularia de calidad a niños y niñas, preferentemente menores de cuatro años y en situación de vulnerabilidad social, para así generar las mejores condiciones educativas y contribuir a la igualdad de oportunidades. De este modo, la institución ayuda al desarrollo de las capacidades, habilidades y aptitudes de los párvulos y apoya a las familias a través de los programas de atención educativa en salas cuna y jardines infantiles administrados en forma directa y por terceros. Dentro del desarrollo de este compromiso, la JUNJI apunta a ofrecer una atención que considera la diversidad, conforme a una educación inclusiva, que contribuya a la equidad y a la enseñanza de valores como el respeto y la tolerancia. El trabajo inclusivo de la JUNJI beneficia con igualdad de oportunidades tanto a los párvulos como a la comunidad educativa en general, en cuanto los considera a todos sin distinciones para la construcción de una mejor sociedad.

Su estructura está organizada por un nivel central y por Direcciones Regionales que tienen como labor principal desarrollar las funciones que por ley le corresponde a la institución en cada región, representando a la Vicepresidenta Ejecutiva y haciendo cumplir los planes, programas, políticas y metas de la institución, a través de la coordinación de su quehacer con las autoridades regionales, provinciales y comunales. Históricamente, la JUNJI ha realizado la función de ser responsable de la calidad en la educación inicial a través de tres modalidades: la supervisión de los establecimientos de administración directa,

tarea que tiene relación con dirigir los procesos educativos; la fiscalización de establecimientos de la sociedad civil a los que se transfieren fondos estatales; y el empadronamiento de salas cuna y jardines infantiles particulares. De manera permanente, la JUNJI evalúa en sus establecimientos cinco áreas de gestión (liderazgo, gestión de los procesos educativos, protección y cuidado, participación y compromiso de la familia, gestión y administración de recursos humanos), en las que radica el potencial promotor del aprendizaje organizacional y del mejoramiento continuo de la calidad del servicio entregado.

Estas pocas referencias ilustran algunas estrategias que la política pública puede utilizar para responder a las necesidades de los infantes sujetos de derecho: prestando servicios, impulsando acciones de forma centralizada o descentralizada, coordinando y evaluando, buscando alternativas de capacitación para quienes estén a cargo de los niños y niñas, entre otras posibles.

Para terminar y seguir trabajando...

El niño/a como sujeto de derecho es un ciudadano/a que merece y tiene el derecho a una educación que asegure su desarrollo personal y social desde el nacimiento. Esta perspectiva supone considerar a los niños como “beneficiarios” de derechos y programas asistenciales.

La educación infantil es un bien público y social, y por eso, las políticas sociales y educativas deben esforzarse en garantizar y ampliar el acceso al derecho de la educación. Pero no solo dar saltos cuantitativos, sino cualitativos desde la perspectiva integral aquí discutida.

Habrà que afanarse por articular ámbitos oficiales, interministeriales y multi-actorales con comunidades, organizaciones de la sociedad civil y del sector privado para ampliar una oferta de calidad apostando a un enfoque de protección integral en diversos formatos: escuelas infantiles, centros de desarrollo, jardines maternas, escuelas itinerantes,



ludotecas, espacios de juego en hospitales, sala de cuna en empresas y otros proyectos y programas flexibles. Habrá que tejer y extender redes que habiliten espacios participativos y complementarios, de responsabilidad, obligaciones y derechos de cada actor: familias, comunidades, escuelas. Habrá que garantizar la formación y actualización continua de los educadores de bebés y niños para que puedan asumir la tarea docente como acompañante afectivo y transmisor cultural. Los pequeños esperan que los grandes no solo hablen de ellos y sobre ellos, sino que hagan grandes obras y construyan verdaderas políticas que les permitan crecer, aprender y tener voz propia, en un futuro cercano.

Bibliografía

- Aguilar Villanueva, L.
1994. Estudio introductorio. En L. Aguilar Villanueva (Ed.), *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar Villanueva, L.
1996. Estudio Introductorio. En L. Aguilar Villanueva, *La Hechura de las Políticas Públicas*, 2da edición (p. 15-84). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Cabanellas, I., et al.
2005. *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cullen, C.
2004. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI (Chile).
Recuperado de <http://www.junji.gob.cl/>
- Kaplan, D. H., & Korinfeld, H. D. (Eds.).
2001. *Derechos del niño, prácticas sociales y educativas*, 8, 41. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kraft, M., & Furlong, S.
2006. *Public Policy: Politics, Analysis, and Alternatives*, 2da edición. Washington, DC: CQ Press.
- Label, C.
2001. En los tiempos de la constitución psíquica. Experiencias en instituciones que atienden niños menores de 2 años en situación de riesgo social. En *Desarrollo cognitivo. La riqueza de un potencial sin límites. La educación en los primeros años*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Marchesi, Á.
2009. Preámbulo. En J. Palacios, & E. Castañeda, *La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Metas educativas 2021* (p. 7-9). España: Santillana/OEI.
- Mendioroz, V., Druetta, A., & Flores, S.
2009. Diseño Curricular Educación Inicial. Ciclo Jardín Maternal. Argentina.
- Ministerio Bienestar Social-Ministerio Educación y Cultura-Nuestros Niños.
2004. *Volemos alto. Claves para cambiar el mundo ¡dale cinco minutos!* Ecuador: Monsalve Moreno.
- OMEPE, Organización Mundial para la Educación Preescolar.
2012. Manifiesto de la OMEPE por el Derecho a la Educación Integral y al Juego. Buenos Aires, Argentina: OMEPE. Recuperado en <http://www.omepe.org.ar/article/manifiesto-de-la-omepe/>
- Orezza, M. F.
2012. *Proyectos en juego. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar. Juego y prácticas comunitarias*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.
- Palacios, J., & Castañeda, E.
2009. *La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Metas educativas 2021*. España: Santillana/OEI.
- Peralta, M. V.
2005. *El currículo en el jardín infantil. Un análisis crítico*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Sarlé, P. M.
2012. *Juego y educación infantil. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.
- Sarlé, P. M. (Coord.).
2008. *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Argentina: Novedades Educativas.
- Soto, C., & Violante R.
2010. *Didáctica de la educación inicial: Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos



Aire, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Soto, C., & Violante, R.

2001. *Enseñar contenidos en el Jardín Maternal, una forma de compartir la crianza*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Tallis, J.

2012. Juego y Salud. *Proyectos en juego: experiencias infantiles, espacios y lugares para*

jugar, 3. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

UNICEF.

2005. *Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano. Las buenas prácticas* (p. 14-15). Argentina.

Violante, R.

2008. Prólogo. En P. Sarlé, *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.



Manglar en Puerto Hondo. 150 x 210 cm



Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano

New challenges to rethink the training of ecuadorian teachers

María Sol Villagómez

Universidad Politécnica Salesiana. Directora del Área de Educación
mvillagomez@ups.edu.ec

Recibido: 18 de noviembre de 2012

Aceptado: 2 de diciembre de 2012

De la misma manera en que no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina tampoco puedo, por otro lado, reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de esos contenidos. Ese es tan solo un momento de mi actividad pedagógica. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber "hecho de experiencia" que busco superar junto a él.

(Paulo Freire, 1996)



A cielo abierto. 146 x 146 cm



Resumen

La formación del docente ecuatoriano ha estado tradicionalmente ligada a los lineamientos de la política pública y del currículo nacional que han definido el quehacer docente, el trabajo de aula y lo que las instituciones de formación inicial docente deben priorizar en lo que respecta a la formación del profesorado. Los últimos años presentan grandes transformaciones en el sector educativo, además de la revalorización del trabajo docente. Se plantean nuevos desafíos formativos, ya no únicamente desde la perspectiva del docente como ejecutor de un currículo, sino como actor fundamental del proceso educativo. Es necesario repensar la formación de los profesores desde y para la reflexión crítica y la investigación, para la reflexión sobre el currículo, sobre sus propias prácticas y la pertinencia de éstas en relación a los contextos donde se desarrollan.

Palabras clave

Formación de profesores, política educativa, docencia.

Política pública y formación docente en la década de los 1990

La formación del docente de educación básica en el Ecuador se encuentra bastante ligada a la política educativa pública del país y en cierta forma a los requerimientos del ejercicio docente provenientes de las exigencias de las reformas educativas. Según Fernanda Saforcada, la década de los noventa significó en varios países de la región, en el campo del conocimiento y de la educación:

procesos de privatización y de mercantilización [...] como resultantes de las políticas educativas neoliberales desarrolladas en el contexto del Consenso de Washington y de las reformas del Estado impulsadas desde los organismos internacionales y los propios gobiernos de turno [...] la privatización manifiesta en la delegación de la responsabilidad pública en la esfera privada que gestiona la escuela desde sus intereses particulares y la mercantilización que transfiere tres elementos del mercado a la edu-

Abstract

Training Ecuadorian teachers has traditionally been linked to public policy and national curricula that have defined the task of teaching, classroom work, and what basic teacher training institutions should prioritize on when it comes to training teachers. Recent years have seen major changes in the educational sector, as well as a reevaluation of the teaching trade. New training challenges arise, not only from the teacher's perspective as executor of the curricula, but as a key player in the educational process. We need to rethink the training of teachers to and from a critical reflection and research point-of-view, in order to reflect on the curricula, their own experience, and their relevance in relation to the framework in which they develop.

Keywords

Teacher training, educational policy, teaching.

cación: libre elección de las familias sobre el tipo de educación que prefieren para sus hijos, autonomía de las escuelas para desarrollar sus propios proyectos educativos y competencia para desarrollar mejores proyectos educativos. [...] Estos dos procesos, privatización y mercantilización, se articulan con la tendencia a la primacía del derecho de propiedad por sobre los derechos sociales, en este caso, el derecho a la educación. (2009)

Las consecuencias de esta política, coloca a los usuarios del sistema en una grave desigualdad de condiciones reflejada en la inequidad de recursos y en diferencias en términos de calidad de las ofertas educativas; esto se aprecia tanto en infraestructura física escolar como en los resultados de los logros de los aprendizajes. Asimismo, es importante señalar que la década de los noventa para el caso de América Latina, y por tanto del Ecuador, es significativa si se analiza la política educativa y las reformas de educación que de éstas se desprenden:



Se fundamentan en una vigorosa descentralización de funciones y responsabilidades en el ámbito educacional [...] se propone repasar el fondo público hacia niveles cada vez más micro, evitando así la interferencia “perniciosa” del centralismo estatal; se desarticulan los mecanismos unificados de negociación con las organizaciones gremiales de los trabajadores de la educación [...] se flexibilizan las formas de contratación y las retribuciones salariales de los colectivos docentes. Pero, por otro lado, y al mismo tiempo, se lleva a cabo una no menos poderosa estrategia centralizadora fundada en: a) el desarrollo de programas nacionales de evaluación de los sistemas educativos altamente centralizados en su diseño e implementación (básicamente, pruebas de rendimiento aplicadas a la población estudiantil); b) el diseño hipercentralizado de reformas curriculares a partir de las cuales establecer los contenidos básicos de un Currículum Nacional; y, c) la implementación de programas nacionales de formación de profesores permitan la actualización de los docentes según el plan curricular establecido en la citada reforma. (Gentili, 2009)

En el Ecuador las reformas educativas de este período, se concretizan en nuevos instrumentos curriculares de alcance nacional que resultan determinantes en el trabajo docente y en su formación. Las reformas del currículo configuran los procesos formativos, las instituciones formadoras, universidades e institutos pedagógicos, y direccionan sus proyectos académicos de formación docente en función de lo que el docente debe trabajar en el aula. De esta manera, la concepción del currículo como orientador de la práctica educativa es la premisa, si bien no la única, pero sí una muy importante para definir las actividades docentes, los lineamientos del proceso de enseñanza aprendizaje, además de lo que se enseña y se aprende y el cómo se enseña y se aprende. Desde esta perspectiva, el currículo de educación básica y sus concreciones definen aquello que el futuro docente requerirá conocer y hacer para su trabajo, y desde allí se han direc-

cionado las propuestas formativas iniciales y los programas de formación en trabajo.

La “Reforma Curricular Consensuada de Educación Básica” del Ecuador del año 1996¹, expresa las prescripciones para la educación básica nacional. La reforma vino acompañada por capacitaciones y por textos escolares. La empresa editorial privada se ocupó de brindar capacitación docente en relación al nuevo currículo y al uso de sus textos en los procesos educativos. Se evidencia en estas prácticas la delegación al sector privado, la capacitación docente.

Paralelamente, en esta misma década y como consecuencia de las conquistas alcanzadas por el movimiento indígena, luego de la creación de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) en 1988, se gesta un currículo específico que aporta a la consolidación de la educación propia para los indígenas. De esta manera, el país contaría con dos modelos educativos para la educación básica, por un lado el sistema educativo oficial o denominado “hispano²”, y por otro lado, el MOSEIB³ que fue sin duda un importantísimo aporte para la educación de los pueblos indígenas.

De esta forma, tanto las prescripciones del currículo nacional en el caso del sistema educativo hispano y del currículo de educación intercultural bilingüe, orientan los proyectos y procesos de formación docente. Actualmente, el Ecuador cuenta con instituciones formadoras de docentes que deben atender a los requerimientos del sistema de educación “hispano” e intercul-

1 La reforma curricular extendió el período de obligatoriedad de la educación básica de 6 a 10 años. Se autodefinió como consensuada por un proceso participativo de consulta y socialización con empresarios, académicos, docentes.

2 Se utiliza la denominación de sistema hispano, aquel que se desarrolla en contextos mestizos de educación formal, con dependencia administrativa de las instancias nacionales y generales de la dirección nacional de educación. El sistema intercultural bilingüe, por su parte depende administrativa y operativamente de la dirección nacional de educación intercultural bilingüe. De esta manera rigen en el país dos sistemas paralelos de educación.

3 El MOSEIB es el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.



tural bilingüe. Para el año 2007 funcionan en el Ecuador “cinco institutos pedagógicos de formación docente intercultural bilingüe (sierra: Cañar y Chimborazo; Amazonía: Sucumbíos, Pastaza y Morona Santiago) y dieciséis direcciones provinciales de EIB en el país (Esmeraldas, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay, Loja, Sucumbíos, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe)” (Velez, 2008), ubicadas geográficamente en aquellas provincias con mayor población indígena.

El caso particular de la Universidad Politécnica Salesiana como institución formadora inicial docente no escapa a esta doble necesidad del sistema educativo ecuatoriano. Actualmente, la UPS cuenta con dos carreras encargadas de la formación docente: la Carrera de Pedagogía y la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe:

La Carrera de Pedagogía se crea en 1998 y atiende a una población mayoritariamente mestiza y que habita en el sector urbano y, la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe por su parte, surge por la necesidad de contar con una instancia que forme a los docentes que laborarán en las Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe [...] atiende a un importante número de estudiantes en su mayoría indígenas y campesinos de las provincias de Cotopaxi, Chimborazo, Pichincha, Bolívar, Imbabura y Morona Santiago. Las cinco primeras con un alto número de población kichwa y la última con población mayoritariamente achuar. (Villagomez, 2012)

Es importante destacar el aporte y compromiso de las dos carreras en la formación del profesorado ecuatoriano, en especial en la formación de los docentes de los pueblos indígenas donde la presencia de la UPS ha sido fundamental:

El programa les ha ofrecido las herramientas necesarias para implementar un enfoque intercultural en su trabajo del día a día en el aula. Cuando decimos enfoque intercultural

nos referimos a aquella perspectiva pedagógica que apunta a que los estudiantes, por un lado, conozcan y valoren los elementos del ámbito de su cultura propia, y que, por otro, conozcan la cultura que no les es propia y se apropien de aquellos elementos que consideran necesarios. (Iza & Granda, 2012)

La revalorización del sector educativo desde las políticas públicas

Los últimos años evidencian transformaciones en las políticas educativas no solo del Ecuador sino también de la región:

La nueva política no refiere a un simple cambio electoral sino a un denominador común político en la región caracterizado por la oposición al Consenso de Washington y la adscripción a ideas y programas político tendientes a recomponer algunos de los más agudos efectos sociales, políticos e institucionales generados por aquella política. (Feldfeber, 2010)

En el Ecuador, a partir de los últimos cinco años se evidencia un proceso interesante en la política educativa pública tendiente a la revalorización del sector educativo y la recuperación de la rectoría del estado sobre la educación y el sistema educativo, a partir de lineamientos constitucionales y legales y desde la comprensión de la educación como un derecho en el marco del Buen Vivir:⁴

⁴ “El Buen Vivir es un principio constitucional basado en el Sumak Kawsay [...] El Buen Vivir y la Educación interactúan de dos modos. Por una parte el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y como tal garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas. Por otra parte, El Buen Vivir es eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad inspirada en los principios del Buen Vivir, es decir



Una señal significativa es la revalorización del sector educativo, después de un diagnóstico crítico a su calidad y equidad. Pocas veces la educación aparece tan nítidamente valorada como clave del desarrollo y la vocación social. La apuesta es total, y supera al sector para integrar un discurso de Gobierno. La opción por la educación se acompaña de nueva normativa, Plan Decenal, respaldo y estabilidad de autoridades, y dotación de recursos. (Luna & Astorga, 2011)

El nuevo proyecto del Estado ecuatoriano, la aprobación de la Constitución del año 2008, la puesta en vigencia de las nuevas políticas educativas públicas del Ecuador, los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo, el nuevo marco legal del sistema educativo nacional desde el Registro Oficial de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) publicada en el año 2011 y el nuevo reglamento de la LOEI recientemente publicado en el mes de agosto de 2012, plantean importantes implicaciones en las prácticas educativas nacionales y por tanto, nuevos desafíos para el trabajo y la formación docente. Como Fabara afirma: “La Ley reconoce y da una alta valoración al trabajo del profesorado, como un factor esencial para lograr la calidad de la educación” (2011).

La LOEI determina una nueva arquitectura del sistema educativo del país, organizado, según se expresa en el Artículo 343, en un solo “sistema nacional de educación [...] tendrá como centro el sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde a la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Lo mencionado implica una nueva organización del sistema educativo ecuatoriano que

una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza” (Ministerio de Educación, 2013).

reconoce y le da el carácter de interculturalidad a la educación y al sistema educativo en general. Además señala la vigencia de un solo currículo nacional y en general una visión renovada de la educación. En el reglamento de Ley, se explicita la obligatoriedad de los currículos nacionales y su aplicación. Las adaptaciones curriculares comprendidas como complementariedades se realizan según los requerimientos culturales y peculiaridades de las instituciones. Con respecto a la formación docente, este mismo reglamento prevé procesos de formación permanente.

Asimismo, el Plan Decenal de Educación, otorga importancia a la formación docente, y entre sus objetivos estratégicos referentes al talento humano señala: “Renovar la formación inicial del personal docente, capacitar al personal administrativo y contribuir a mejorar su calidad de vida” (Ministerio de Educación, 2006). Este mismo documento plantea como Política 7: “La revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de Vida.” Esta política se justifica en este documento con la siguiente afirmación:

Un factor que contribuye significativamente en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente, por ello la importancia de contribuir a su desarrollo profesional, mejorar las condiciones de trabajo y su calidad de vida. En la actualidad la formación inicial docente es débil y desactualizada; no existe un sistema integral y sostenido de desarrollo profesional, lo que ha provocado desvalorización del rol docente y poco reconocimiento social y económico a la profesión docente. (Ministerio de Educación, 2006)

De esta forma, el mismo Estado ecuatoriano reconoce las debilidades de la formación inicial de los docentes, así como también la necesidad de su formación para el desarrollo profesional y en trabajo.

En el año 2011, en la publicación del informe de acompañamiento al Plan Decenal de Educación se reconoce explícitamente que:



El nivel de formación docente presenta algunos desafíos de mejora. De acuerdo con el AMIE al año 2010, del total de docentes de educación regular, aproximadamente el 7,3% a escala nacional tiene título de Bachillerato en Ciencias de la Educación, el 65,9% presenta título de nivel superior docente (3er nivel), el 6,2% título de posgrado (4to nivel), y el 20,6% de los docentes no ha actualizado su nivel de formación docente. En cuanto a la mejora de la formación docente, desde el año 2009, el Ministerio de Educación puso en marcha el Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (Síprofe). Este sistema pretende incidir en la formación inicial docente, mejorar la oferta de formación continua, y proveer acompañamiento a los docentes y directivos. Sin embargo, ha existido mayor énfasis en la formación continua, a través de la organización de diversos cursos de orientación pedagógica, que presentan una duración de entre 10 y 60 horas. [...] pero se percibe que la capacidad de este sistema para abastecer la demanda de cursos de actualización y formación docente es limitada, y no suficiente. Por otra parte, es necesario que se realice un seguimiento de los resultados de estos programas. (Grupo Faro, 2011)

De la misma manera, y de acuerdo a la política sexta del Plan Decenal de Educación, el Ministerio de Educación del Ecuador implementa el Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas con el objetivo de realizar “el monitoreo de la calidad de la educación que brinda el sistema educativo ecuatoriano y la definición de políticas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012). Uno de los componentes a evaluar es precisamente el desempeño docente “que permitirá promover acciones didáctico-pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y el mejoramiento de la formación inicial docente, así como su desarrollo profesional” (Ibid, 2012). Estos procesos de evaluación del desempeño docente han sido inéditos en nuestro país, han sido motivo de debate y discusión, han recibido el apoyo de unos sectores y el rechazo de otros, pero lo más

complejo es quizás reconocer a través de ellos, la deficiente formación del profesorado:

Los resultados de las evaluaciones aplicadas a 4.885 docentes de la costa del país en 2009, demuestran que menos de la cuarta parte de los docentes evaluados tienen un desempeño satisfactorio, lo que significa que hay necesidad de implementar procesos de gran aliento en la formación continua y asumir una política prioritaria en la formación inicial de los docentes. (Fabara, 2011)

Nuevos desafíos para la formación del profesorado

Los desafíos para la formación docente se ubican ya no únicamente desde la perspectiva del docente como ejecutor de un currículo sino como actor fundamental del proceso educativo. Es necesario repensar la formación docente desde y para reflexión crítica y la investigación; para la reflexión sobre el currículo y sobre sus propias prácticas y la pertinencia de éstas en relación a los contextos donde se desarrollan: “...y nos preguntamos en qué medida el desplazamiento de las demandas de profesionalización a un modelo que propone el desarrollo profesional, supone nuevas formas de concebir e implementar las políticas en materia de formación, en la que los docentes dejan de ser el ‘objeto’ de la política para transformarse en sujetos centrales en su construcción” (Angus, 1999).

Es indiscutible la relación entre formación inicial y en carrera y el desempeño profesional, así como también es indiscutible la relación entre desempeño docente y calidad de los aprendizajes. Por lo tanto, elevar la calidad de la formación docente es indispensable y a la par también es indispensable la revalorización del rol social del docente y la generación de políticas de desarrollo profesional.

Repensar los talentos humanos que se requieren para la educación exige repensar cuál



es ese nuevo docente que el Ecuador necesita. El proceso formativo requiere recuperar la visión de los contextos escolares donde sucede el hecho educativo. Es importante además repensar la formación docente también desde lo plurinacional y la diversidad cultural.

Se requiere una “formación inicial donde logren los futuros profesores apropiarse del capital cultural de su grupo y certificar su saber profesional, que deberá caracterizarse por sólidos conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos” (Matus, 2012). Pero además de ello, dotar al docente de las herramientas necesarias para cuestionar sus prácticas y para innovarlas, dotarlo de las capacidades para aprender continuamente, para aprender de los otros y con los otros. “El momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (Freire, 1996).

Desde estas reflexiones se pretende aportar al debate educativo en lo que refiere a formación docente, por lo que cobran actualidad las interrogantes: ¿qué se debe considerar como fundamental en la formación del docente?, ¿cuáles son los perfiles docentes que requiere el trabajo y la práctica docente?, ¿cuáles son los desafíos para las instituciones formadoras?, entre otras.

Bibliografía

- Constitución de la República del Ecuador.
2008. Ecuador.
- Angus, W. P.
1999. De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar la política de formación docente. En D. Andrade Oliveira, & M. Feldfeber, *Nuevas regulaciones educativas en América Latina* (p. 86). Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Fabara, E.
2011. *Formación docente en el Ecuador. Estado del Arte*. Quito, Ecuador: IESALC.
- Farfán, M.
2008. Experiencias del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). En D. Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior*. Caracas, Venezuela: IESALC.
- Feldfeber, M.
2010. De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En A. D. Dalida, & M. Feldfeber, *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente* (p. 84). Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Freire, P.
1996. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Gentili, P., et al.
2009. Política de privatización, espacio público y educación en América Latina. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Grupo Faro.
2011. *Educiudadanía*. Recuperado el 6 de septiembre, 2012, de: <http://www.grupofaro.org>
- Iza, A., & Granda, S.
2012. Los Salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi. En L. Vásquez, et al., *La Presencia Salesiana en el Ecuador*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Luna, M., & Astorga, A.
2011. Educación 1950-2012. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos. En B. Adriá, & M. Luna, *Estado del País. Informe Cero. Ecuador 1950-2010*. Quito: Activa.
- Martínez, D.
2001. Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: Treinta años de estudio de trabajo docente. Presentado durante el XXIII Congreso Internacional de LASA, 6-8 de septiembre, 2001, Washington D. C.
- Matus, L.
2012. La construcción de una identidad docente. ¿Un desafío para la política educa-



- tiva? Santiago de Chile: RED ESTRADO. Ministerio de Educación del Ecuador. 2013. Educación para la Democracia y el Buen Vivir. Recuperado el 7 de enero, 2013, de: <http://www.conocimiento.gob.ec/educacion-para-la-democracia-y-el-buen-vivir/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2012. Sistema Nacional de Evaluación. Recuperado el 16 de septiembre, 2012, de: <http://www.educacion.gob.ec/profesionales/sistema-nacional-evaluacion-p.html>
- Ministerio de Educación. 2006. Plan Decenal de Educación 2006-2015. Recuperado el 7 de septiembre, 2012, de: <http://www.educación.gob.ec>
- Montaluisa, L. 2011. Plan Analítico de Educación e Interculturalidad. Quito.
- Saforcada, F. 2009. Alambrando el bien común: Conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas. En P. Gentili, et al. (Coords.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (p. 371). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Universidad Politécnica Salesiana 2004. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Mención Pedagogía. Propuesta Unificada. Cuenca.
- Vélez, C. 2008. Trayectoria de la Educación Intercultural en el Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, 10, 103-112. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Villagomez, M. S. 2012. *La interculturalidad en la formación docente, el caso de la UPS como institución formadora*. Presentado en IX Seminario Internacional Red Estrado, 18-20 de julio, 2012, Chile.



Luces en el manglar. 46 x 92 cm





Aire y agua. 183 x 120 cm

Contribuciones especiales



19. 183 x 120 cm

Identidad docente: intento de descripción de un territorio*

Teacher's identity: An attempt to describe a territory

Cristiàn Desbouts

Università Pontificia Salesiana, Roma
cristian@unisal.it

Recibido: 2 de diciembre de 2012
Aceptado: 7 de diciembre de 2012

Resumen

Los docentes deben hacerse cargo de la contención emocional de sus alumnos; los maestros y maestras debemos asumir las tareas de los trabajadores sociales; tenemos como docentes que dar respuesta a los problemas causados por la difícil situación socioeconómica que viven nuestros alumnos... Hoy, frases como éstas son frecuentes en las conversaciones de docentes y no docentes. Todas ellas, de un modo u otro, hacen referencia a la identidad docente; todas tratan de decir su verdad sobre qué es hoy ser docente. Obviamente, no todas hacen referencia al proceso de aprendizaje o a problemas pedagógico-didácticos. ¿Cuál es entonces la identidad del docente? ¿Qué encierra la palabra "docente" en su significado para la sociedad de hoy? Trataremos de hacer un acercamiento a la definición de una identidad docente pero no buscando una definición única y dogmática,

sino poniendo de relieve algunos paisajes que permitan identificar este territorio. Nuestra posición será entonces la de un cartógrafo que trata de asomarse al mundo a través de los datos que su propia observación le ofrece (siempre que tenga la posibilidad de viajar a la tierra que está tratando de representar), o datos que le vienen de las narraciones de los que han viajado ya por ese rumbo, o a través de las representaciones que otros antes que él realizaron. Ciertamente, como todo mapa, nuestra representación no será un producto terminado, sino un intento más de presentar a otros hombres y mujeres los signos que les permitirán orientarse en el territorio y que ellos mismos enriquecerán con sus aportes personales.

Palabras clave

Identidad, identidad docente, pasión educativa, interioridad, cuidado, amor.

* Artículo presentado en el International Forum of Teacher Formation, 14-16 de noviembre, 2005, en Shanghai.



Abstract

Teachers should care for the emotional stability of their students, teachers must take on the work of social workers, teachers have to answer to those problems caused by the difficult socio-economic situation facing our students... Today, phrases like these are common in discussions among teachers and non-teachers. All of them, one way or another, relate to teachers' identity, and all are trying to tell their own truth about what is like being a teacher today. Obviously, not all refer to processes of learning or teaching learning problems. What is then the identity of a teacher? What does the word "teacher" encapsulate in its meaning in today's society? We will try to make an approach to the definition of a teacher's identity but not looking for a single, dogmatic definition, but

by highlighting some landscapes that will identify this territory. Our position will be, therefore, that of a cartographer trying to peer into the world through his own observations (provided he has the ability to travel to the land he is trying to represent), or with data from narratives of those who have traveled there already, or through representations made by others before him. Certainly, like any map, our representation will not be a finished product, but an attempt to present to other men and women signs to orientate themselves in this new territory and that they themselves will enrich with their personal contributions.

Keywords

Identity, teacher's identity, educational passion, educational eros.

¿Qué entendemos por identidad?

Ciertamente, el primer problema que se presenta a quien quiere adentrarse en la tierra de la identidad profesional, es el de identificar primero el continente en el que se encuentra dicho territorio.

En el caso de la identidad profesional, el continente es el de la *identidad personal* y, más específicamente, el de la *identidad del adulto*, tantas veces explorado por diversas corrientes psicológicas del siglo XX. De Freud a Lapassade, pasando por Jung, Adler y Ericsson, el tema de la identidad ha sido ampliamente tratado, presentado desde diversos puntos de vista y discutido. Para no repetir lo ya dicho por otros autores con mucha más competencia, presentaré sintéticamente los que me parecen son aquellos componentes fundamentales de la identidad del adulto.

La identidad es un proceso. Para algunas escuelas de psicología, el proceso de desarrollo de la identidad terminaba alrededor de los 20 años (Piaget, Freud, por ejemplo); ha sido la obra de Erik Erikson la que ha permitido describir las dinámicas evolutivas posteriores a los 20

años. De todos modos, en todas las posiciones psicológicas, se ha reconocido que el construirse la identidad es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida personal. En la posición de Jung, por ejemplo, se logra una redefinición de la importancia de la edad adulta (que es la que nos interesa), ya que el autor sostiene que en la mediana edad se da una suerte de regeneración personal que él llama *individuación* (Jung, 1930). Este proceso permite al sujeto dejar su estado de indiferenciación originaria para emanciparse a través de la *diferenciación* requerida por la edad adulta (Demetrio, 2003).

Erikson concibe al adulto como aquel que actúa para conquistarse una *autonomía funcional* y, por lo tanto, sabe prefijarse la consecución de fines que trascienden, en parte, sus necesidades pulsionales. Reconoce en el adulto "el carácter de una fase evolutiva y conflictiva muy específica y no ya, como había sucedido en el pasado, el carácter de la etapa de madurez y conclusiva de todo desarrollo" (Erikson, 1984). Estas consideraciones las realiza Erikson en el marco de su teoría, en la que propone la existencia de *ocho estadios diversos* en el arco del ciclo vital del individuo y elabora una teoría del cambio



en el sujeto. Según ésta, una cualidad evolutiva prevalece en un momento de la vida, a la cual le sigue una crisis y el sucesivo prevalecer de otra cualidad evolutiva. El cambio es percibido como la necesidad de superación del “estancamiento” de un estadio precedente (Demetrio, 2003: 48). No hay, entonces, construcción de la identidad, sino un proceso constante de cambio.

La identidad se construye con elementos propios del individuo y con elementos provenientes del ambiente sociocultural. En este punto es importante considerar las teorías del psicoanálisis social (Adler, Fromm, Sullivan y otros). Opuestas a un cierto naturalismo freudiano, estas teorías ponen de manifiesto la importancia de las influencias que el individuo recibe del ambiente socio-cultural en el que vive y que ayudan –o dificultan– a la estructuración del yo. Para Adler, por ejemplo, el adulto tiene que vérselas siempre con las relaciones interpersonales que lo obligan a superar sus *sentimientos de inferioridad* presentes en el origen del psiquismo infantil en contraposición al adulto–padre.

Henry Stack Sullivan centra su atención en las modalidades por las cuales el sujeto aprende a alcanzar un nivel de seguridad suficiente que le permita apagar la angustia que deriva de la difícil satisfacción de sus necesidades. La identidad, según este autor, es la síntesis que llamamos “personificación” y que lleva a la persona a diferenciarse de los demás a través de la experiencia de sí mismo (Demetrio, 2003). En cualquier caso, estos procesos de diferenciación–individuación, serían imposibles si se tienen en cuenta solo los aspectos incipientes en la persona. No hay desarrollo de la identidad sin un constante intercambio del individuo con el medio socio-cultural, comenzando desde la primera relación fundante hijo/a-madre y pasando por toda la gama de relaciones interpersonales que caracterizan cada etapa evolutiva.

Desde su identidad progresivamente definida, el individuo se relaciona responsablemente con el mundo. Este elemento de responsabilidad

frente al mundo se halla ya presente en el tratamiento que Erikson hace sobre la edad adulta, caracterizándola por el *cuidado del otro*, que no es otra cosa que asumir la responsabilidad de acompañar el crecimiento, primero de la prole y luego de todos aquellos con quienes el adulto se relaciona. En esta relación con el mundo Erikson incluye también un elemento que otros no habían tenido en cuenta al tratarse de la edad adulta, y tiene que ver con el elemento *lúdico*. Gracias a la dimensión lúdica se aligera la “seriedad social” y permite al adulto afrontar creativamente situaciones de conflicto. En la visión de George Lapassade, el adulto se “sumerge” en el mundo poniéndose en crisis porque ésta hace que el hombre se “crea” como hombre y esta resolución de la crisis es posible gracias también al elemento de *creatividad* que caracteriza al adulto sano, que no teme la crisis, sino que busca modos diversos de resolverla (Demetrio, 2003).

Dentro del campo de la identidad del adulto, la identidad profesional se define como *el modo en el cual una persona adulta encarna los valores propios de una determinada profesión y adquiere y desarrolla las habilidades necesarias para desempeñarse con eficacia en el mundo del trabajo*.

Ahora bien, dentro de la identidad profesional, ¿qué podemos decir de la identidad docente? De modo general, podemos decir que la identidad del docente se construye en la interacción de dos discursos, uno centrado en el alumno y otro centrado en el aspecto sociocultural. Este proceso de construcción no es otra cosa que un proceso de negociación social, fuertemente influenciado por la que cada docente ha tenido cuando era alumno/a y fuertemente arraigada en los conceptos pasados y presentes de poder (Barty, 2004). Como en la construcción de toda identidad profesional, diversos elementos que conforman la identidad general influyen sobre la identidad del docente y afectan, por lo tanto, el modo en el cual los docentes enseñan. Según Gaudelli (citado en Barty, 2004):



Los elementos de identidad que parecían afectar la pedagogía de cada maestro variaba. Las categorías de identidad maestros incluían: sexo, (anterior) ocupación, religión e identidad étnica. Los maestros, debido en parte a su identidad, enseñaban de manera diferente, especialmente con respecto a la forma en que seleccionaban el contenido, la cantidad de tiempo y el énfasis puesto en los temas y cómo caracterizaban el contenido del curso en relación con su identidad.

Tratemos de ver algunos de los elementos que pueden servir como *punto de referencia* para este territorio complejo de construcción de una identidad docente.

Los paisajes del territorio de la identidad docente

Creo que no está por demás recordar lo que he dicho en la introducción, mi posición no quiere ser dogmática, quiero simplemente poner en relieve algunos *puntos de referencia* que son fruto de mi propia experiencia como docente y como formador de docentes, tanto en la etapa de preparación al trabajo como en la etapa de formación en servicio. Cada uno puede agregar a estos indicadores aquellos propios de la cultura de su tierra, de su experiencia personal, de las políticas educativas de cada nación.

El camino del estudio. En todos los estudios sobre los docentes se insiste sobre la importancia de la *formación* en todas las etapas de la vida del docente. No cabe duda que el elemento de la formación intelectual es hoy, más que nunca, de vital importancia para aquel que quiera acompañar el crecimiento de los demás. La velocidad de los cambios, la globalización del conocimiento, los descubrimientos científicos que se verifican casi a diario, hacen imposible de quien educa, si desea realmente ayudar a la educación integral de sus alumnos, se conforme con lo que ha aprendido en su formación inicial o con la participación esporádica en algunos cursos de actualización.

Creo que el camino que atraviesa el territorio de la identidad docente, es el camino del *estudio*. Pero un estudio que no se lleva a cabo solo para satisfacer la *curiositas*, sino para desarrollar la *studiositas*. El docente es quien trata, en su función modélica, de encarnar esta virtud, ya considerada y definida desde la época medieval.

Los campos de la niñez/adolescencia. En el territorio de la identidad docente, como sucede con otras profesiones asistenciales, un lugar privilegiado corresponde a los destinatarios de la acción del docente, en general, niños y adolescentes estudiantes. Al mirar, entonces, el mapa de la identidad docente que estamos construyendo, uno de los puntos de referencia que no podemos dejar de lado es el de las tierras de la niñez y la adolescencia.

Si bien es cierto que los temas relativos a la psicología y la biología de la niñez y de la adolescencia, forman parte de prácticamente todos los programas de formación docente en la etapa de formación inicial, pareciera que los docentes ya en ejercicio de la profesión, no profundizan ni actualizan estos temas. Se quedan con imágenes creadas durante la formación inicial y, por lo tanto, no llegan a darse cuenta que los campos cambian constantemente y lo que ayer se consideraba un desierto puede ser hoy un vergel.

El docente debe adquirir la habilidad de observar constante y atentamente el campo de sus alumnos. Debe saber descubrir lo bueno que encierran esos campos (aunque a veces suceda como con el petróleo o los metales preciosos, que solo se los descubre después que se ha realizado un largo y cansador trabajo de perforación del suelo), penetrar en ellos para poder entenderlos mejor. También debe ser capaz de descubrir los peligros que encierran las zonas desertificadas, aquellas que necesitan de mayor cuidado, la cizaña que en ellos crece peligrosamente.

Es desde esta cartografía de los campos de la niñez/adolescencia que el docente traza los caminos a seguir en su acción didáctica y no desde los últimos métodos leídos o las últimas teorías descubiertas. Libros y teorías didácticas,



nuevas metodologías, tienen sentido en la medida en que respondan a la realidad sociocultural de los estudiantes en el marco de un determinado sistema educativo, ya que centrar la atención en los estudiantes no implica dejar de lado el marco del sistema educativo nacional, sino saber lograr *el delicado equilibrio entre la institución educativa y la realidad cambiante de los sujetos de la educación*. El docente que intente realizar su tarea sin mirar a esos campos es como un cartógrafo que quiere trazar el mapa actual de un país teniendo en cuenta solo los elementos que le proporcionan relatos o imágenes del siglo pasado. Terminada su labor, lo único que habrá logrado es haber realizado un complejo trabajo sin ninguna relevancia para la actualidad, ni incidencia sobre quienes lo usen.

Los ríos de la pasión educativa. Siempre se ha reconocido en el hombre la presencia de una fuerza que lo lleva a dirigirse hacia los demás. Esta fuerza fue llamada por los griegos *eros*. En la profesión docente, esta fuerza vital lleva al docente a no dirigirse hacia el otro como recipiente vacío que se debe llenar con el saber que el maestro posee, sino a ir hacia el otro como persona productora de conocimientos y sentidos, movido por una *pasión por el crecimiento del otro*. A esta pasión por el crecimiento del otro, a través de la acción educativa, la llamo *erótica docente*. El docente es aquel que deja correr en su corazón —y desde éste hacia los alumnos— esta pasión que lo mueve a comprometer todas sus potencialidades en aras del crecimiento del otro. De este encuentro con el otro, en el río de la erótica docente, nacen también las oportunidades para el propio crecimiento personal del docente, ya que la fuerza vital del *eros* encierra en sí misma la necesidad de desarrollo de la persona.

Creo que uno de los problemas más difíciles de resolver hoy en la formación del docente es esta falta de pasión docente, de pasión educativa. Todavía tenemos miedo de la pasión, quizás por la connotación negativa que en algunas culturas ha tenido, tal vez por la dimensión de compromiso que conlleva... Pero la realidad es que no se

puede educar sino desde ese río de pasión educativa que debemos ser capaces de reconocer en nosotros y dejar correr.

Como todo río, tendrá sus tramos de aguas tranquilas y sus tramos de aguas turbulentas, pero nunca dejará de correr. Creo que hemos puesto demasiados “diques” a la fuerza de la erótica docente. Diques que pueden llamarse: pasión por la excelencia (término totalmente empresarial), eficacia metodológica (visión completamente positivista y neoliberal del fenómeno educativo), distancia educativa entre el profesor y el alumno, etc. Cada cultura, cada política educativa, ha puesto sus frenos a esta pasión. ¿No será que en realidad llevamos en nuestro corazón el miedo a la pasión? ¿No será que al sistema neoliberal no le convienen personas que se apasionen por el crecimiento de los demás y, apasionándose, formen personas no dispuestas a ser un engranaje más de un sistema moderno y sofisticado de esclavitud?

Si no encontramos en el territorio de la identidad docente este río de la pasión educativa, no es raro que un porcentaje alto de docentes (como demuestra una reciente investigación realizada por la UNESCO en algunos países latinoamericanos) quiera dejar el aula y pasar a tareas burocráticas dentro del ámbito educativo o abandonar completamente la tarea educativa.

Las cimas de la interioridad. No es casual que hable de las cimas de la interioridad después de haber tocado el tema de los ríos de la erótica docente. Las montañas y sus nieves eternas son generalmente las fuentes de las que surgen los ríos. En el territorio de la identidad del docente, el río de la pasión educativa nace de las cimas de la interioridad. Nunca como en estos últimos 10 años se ha hablado tanto de la necesidad de cultivar la interioridad del docente. Interioridad que no implica, de por sí, una fe religiosa, sino un profundo autoconocimiento y un contacto con las surgentes más profundas del propio corazón que pueden, en la persona creyente, abrirse al encuentro con el Otro por Excelencia, con el Absoluto.



El docente transmite un fuerte sentido de identidad y de integridad a su trabajo, crea un complejo tejido de relaciones consigo mismo, con los otros y con el campo de la ciencia en el que se especializa y desarrolla su trabajo partiendo del corazón, entendido éste como el lugar de unidad del intelecto, la vida emotiva y la espiritualidad. En su camino de formación, el docente debe afrontar la ascensión a las cimas de la interioridad y esta ascensión lo debe ayudar a descubrir su propia identidad y su integridad —entendida ésta como *la percepción de un sentido de totalidad y permanencia en lo profundo de todas las fuerzas que constituyen la vida de la persona*—y, por lo tanto, al descubrimiento de sí mismo para que pueda vivir con alegría y profundidad su misión de educador. Hablo de ascensión al referirme a este proceso, porque se trata de encarar un camino que tiene sus momentos duros, sus tramos difíciles y hasta peligrosos, sobre todo cuando la persona se va enfrentando a las zonas de sombra, en las que nunca pudo o quiso ver qué se esconde, y las zonas de sol enceguedor, en las cuales puede caer en la tentación de no seguir adelante porque siente que ya ha llegado a la cima. Este descubrimiento de las cimas de la interioridad del propio corazón, tiene una dimensión personal y una dimensión comunitaria. En el campo del alpinismo, son raros los alpinistas solitarios, en general las cimas se afrontan en equipo, en comunidad. Lo mismo sucede en el camino que conduce al propio corazón. Es en comunidad como se llega a ver con claridad qué ruta seguir, cómo afrontar las sombras y cómo evitar los espejismos o la muerte por congelamiento. La falta de ríos de pasión educativa en los docentes, muchas veces no es otra cosa que el signo externo de la muerte por congelamiento, del endurecimiento y enfriamiento del propio corazón.

El bosque del cuidado de los otros. Hemos mencionado previamente como uno de los puntos de referencia de la identidad, la necesidad que tiene el docente de ser cartógrafo de los territorios de la niñez/adolescencia. Ahora bien,

no basta con saber trazar los mapas de estas tierras siempre cambiantes, sino que es necesario *cuidar de esos territorios, cuidar de los niños y adolescentes*. Esto implica adentrarse en el muchas veces oscuro y temido bosque de las relaciones entre docente y alumno.

Hay docentes que se adentran en este bosque con la intención de tomar posesión de cada uno de los árboles que lo conforman. Se sienten con el derecho de decidir qué árbol debe crecer y cuál debe ser talado. Son ellos quienes determinan la vida o muerte de las plantas que conforman el bosque y el sotobosque. Son aquellos docentes que desarrollan una afectividad posesiva que más que ayudar a crecer, simplemente realiza un proceso de selección de los alumnos y los clasifica en inteligentes o no, en simpáticos o no, en dóciles o rebeldes. Por supuesto que este tipo de docente solo cuida de los alumnos inteligentes, los simpáticos y los dóciles.

Otros docentes buscan que el bosque crezca y se acercan a cada árbol a cada planta para regarla con los productos que ellos consideran necesarios para su crecimiento. Miran el bosque siempre desde lejos, como banco de prueba de sus teorías y sus métodos. Son los docentes que quieren cuidar de sus alumnos, pero sin comprometerse con sus aspiraciones, sus diferencias, sus necesidades.

Algunos docentes se adentran en el bosque —a pesar de haber trazado los mapas de los territorios de la niñez/adolescencia— con la mirada del extranjero. Esta mirada los abre al asombro, al descubrimiento de rasgos nuevos en los alumnos ya conocidos. Saben detectar los nuevos brotes y reconocer los posibles peligros que amenazan el crecimiento del estudiante. Para estos docentes, no es tan importante comprobar sus teorías o sus métodos, sino que el bosque crezca a su ritmo, que desarrolle la identidad que le es propia. Estos docentes cuidan de sus alumnos guiados por una palabra clave, *empoderamiento*, entendida no como un simple compartir el poder con los otros, sino como la capacidad de ayudar a “poner de pie” a quien está caído o minusvalorado, como



capacidad de “ayudar a redescubrir” la palabra escondida —o enmudecida— en el corazón del otro. Cuidar de los alumnos no es entonces una simple actividad de servicio social, sino un verdadero compromiso con la vida de los alumnos, un verdadero reconocimiento de sus características particulares para ayudarlos, para desde ellas desarrollar al máximo sus potencialidades, sin estándares que alcanzar ni medidas universales para determinar cuánto han crecido.

Los sembradíos del amor a la propia nación y el mar de la apertura al mundo. La identidad, como hemos dicho, está determinada no solo por elementos personales, sino por elementos provenientes del ambiente sociocultural de la propia nación. Considero que el amor a la propia nación y el conocimiento de la propia cultura, constituyen uno de los principales paisajes de la identidad del docente. Pero no se trata de un amor a la propia nación y a la identidad nacional adquirido en los libros, sino en el compromiso cotidiano con el acontecer de la propia comunidad, de la propia ciudad, del propio país. Por eso lo he ubicado en esta cartografía en los sembradíos; no es cosecha ya realizada, es siembra, es espera, es constante crecimiento. No se trata aquí de favorecer nacionalismos estériles, sino de cultivar un verdadero amor a la nación que permite —justamente porque no se trata de un nacionalismo— abrirse al mar del mundo globalizado sin disolverse en él. Creo que el mar del mundo globalizado debe enriquecerse con los aportes propios de cada nación y no transformarse en un elemento homogeneizador, en el cual se pierden las riquezas de la diversidad cultural y, por lo tanto, se corre el riesgo de anular las identidades individuales de cada pueblo. Lo que es alarmante es que esta “homogeneización de las culturas” se produce siempre a partir de la cultura dominante, por lo tanto, la globalización puede convertirse (sin el desarrollo de identidades nacionales profundas abiertas a unirse en la diversidad) en una forma velada de colonialismo.

En la formación inicial o permanente de los docentes —como, por otra parte, no podría

ser de otra manera— muchas veces hacemos referencia al mundo globalizado y a la necesidad de integrarse a este mundo, pero sin enfatizar, al menos en el mismo nivel, la necesidad de profundizar la identidad nacional como un elemento importante para la formación de la propia identidad personal y profesional. ¿No es que esta falta de profundización de la identidad nacional, lleva a una falta de compromiso de los docentes con el sistema educativo nacional? Por otra parte podríamos preguntarnos, ¿se puede educar en una determinada nación sin haber profundizado en lo que implica pertenecer a ella? ¿Se puede acompañar al desarrollo de la identidad de los alumnos, sin ayudarlos al mismo tiempo a conocer y amar más a su propia nación?

Como decía al inicio de este párrafo, no se trata de un elemento que llega a un punto máximo, sino de sembrar, esperar y dejar crecer en el corazón del docente.

A modo de conclusión

Ciertamente no he presentado un panorama completo del territorio de la identidad del docente. Por otra parte, ningún mapa es definitivo. Simplemente he tratado de ser “extranjero en mi propia tierra” para poder distinguir, como cartógrafo, los elementos que se presentaban a mi vista como puntos de referencia de este territorio. Creo que quedan abiertos al menos dos desafíos al cual cada comunidad de formación docente podría tratar de responder: ¿cuáles son los puntos de referencia de la identidad docente en cada una de las naciones de las que provenimos?, y ¿cuáles son los posibles caminos a recorrer para formar/fortalecer la identidad del docente en cada nación?.

Que podamos conservar la mirada aguda del cartógrafo y su capacidad de escuchar las narraciones de los otros para poder seguir creciendo en el conocimiento del territorio de la identidad docente que, para muchos de nosotros, no es otra cosa que crecer en el conocimiento de nosotros mismos a través de la construcción de sentidos que realizamos en nuestra interacción



con los que comparten con nosotros el vasto continente de la educación.

Bibliografía

Barty, 2004

Jung, 1930

Erikson, 1984

Bruner, J.

1996. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press..

Cowan, J.

2001. *A Mapmaker's Dream: The Meditations of Fra Mauro, Cartographer to the Court of*

Venice. Nueva York: Warner Books.

Demertio, D.

2003. *L'età Adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma:

Carocci Editore.

Kessler, R.

2000. *The Soul of Education. Helping students find connection, compassion and character at school*. Alexandria, VI: ASCD.

Pineau G. Le Grand, J.

2003. *Le Storie di Vita*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.

Ricoeur, P.

2002. *Sé come un altro*. Milano: Editoriale Jaca Book.



En el sotobosque. 80 x 108 cm



Método afectivo-cognitivo para el aprendizaje “MACPA”*

The Affective-Cognitive Learning Method (MACPA)

Gladys Molano Caro**

Corporación Universitaria Iberoamericana
gmolano_caro@yahoo.com

Recibido: 26 de noviembre de 2012

Aceptado: 2 de diciembre de 2012

Resumen

A través de este escrito se da cuenta de un método de enseñanza que fue construido en el diario hacer, con los estudiantes que eran reportados por los docentes porque no aprendían a leer y a escribir de manera oportuna. Aunque sintetiza una opción novedosa¹ para enseñar a los niños, niñas y jóvenes a leer y a escribir, también se constituye en un método para aquellos estudiantes que se encuentran en un “limbo cognitivo” por presentar una dificultad en el aprendi-

zaje para acceder a estas áreas fundamentales para su proceso de formación.

Palabras clave

Método, lectura, escritura, problemas de aprendizaje.

Abstract

This paper explores a teaching method that was conceived through the daily interaction with stu-

* Inicialmente MACPA fue construido para los niños que presentan un Problema de Aprendizaje Moderado o Grave, y no encuentran solución al “limbo cognitivo” por el que tienen que transitar; luego se transformó en un método para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Debo agregar que a todos los niños de la Institución Educativa Distrital Alemania Solidaria, que de una u otra manera fueron exponiendo el camino para su construcción, les guardo mi más grande sentimiento de gratitud y de afecto.

** La construcción del método fue consecuencia de una investigación que realizó la autora en la Universidad Iberoamericana. En ella participó un grupo de estudiantes de los últimos semestres de la carrera de educación, mereciendo especial recordación personas como Yenny Mora, Edirney Granda, Cristina Roza. Las demás personas que no aparecen aquí, es porque el espacio disponible no lo hace posible, sin embargo, conservo hacia ellos una especial gratitud.

¹ Novedosa porque fue premiada en el año 2009 por el Instituto para la Investigación Educativa, IDEP.



dents who were documented by their teachers for not being able to read and write in a timely manner. Although it synthesizes a new way of teaching children and young people to read and write, it also becomes a method for students who are in a “cognitive limbo”,

who show a learning disability in grasping these key subjects for their educational process.

Keywords

Method, reading, writing, learning disabilities.

Introducción

La autora del denominado “Método Afectivo-Cognitivo para el Aprendizaje” (MACPA) —quien esto escribe— quiere poner a consideración de los diferentes profesionales que laboran en el campo de la educación, este método que no solo está cimentado en los dispositivos básicos de aprendizaje, sino que tiene en cuenta a la población que evidencia dificultades de aprendizaje, incorporando las características fundamentales de los niños, niñas y jóvenes que los presentan. Para su elaboración también se tuvo en cuenta las diversas situaciones afectivas/emocionales que están presentes en las historias de vida de los niños, para así seleccionar los diferentes aspectos y referentes que acompañan las tres cartillas que se han elaborado, utilizando los principios que acompañan la propuesta.

En la construcción del método se tuvo en cuenta el conocimiento de la historia del niño en sus aspectos de desarrollo, de experiencias vividas, de las relaciones familiares y académicas. También se incorporó la afectividad, tomada desde dos referentes diferentes como son:

- a) El afecto que despliega el maestro hacia el niño, que surge como consecuencia de la comprensión que va teniendo del “limbo cognitivo” por el que transitan los niños con esta condición y;
- b) El vínculo afectivo/emocional que evoca o va desarrollando el niño o la niña a partir del conocimiento que tiene o que va incorporando de los diferentes aspectos, situaciones, objetos y personas con las cuales se ha relacio-

nado o se relacionará a medida que va accediendo a las fichas-guías que trae el método.

Asimismo, en su construcción se encontró que existían dibujos que evocaban algunos conceptos que actuaban como estímulos que “inhibían” el leer o escribir, otros que actuaban como estímulos “desencadenantes”, y otros que actuaban como “neutros” para el aprendizaje de la lectoescritura. Es por ello que la aplicación de las fichas-guías se inicia con la utilización de dibujos considerados como “neutros” o “desencadenantes”, descartándose la utilización de dibujos como mamá o papá, porque en muchas de las poblaciones escolares se manejan situaciones familiares especiales que invitan a evitar su utilización.

La autora del método propone como objeto de análisis y discusión, la afirmación de que a partir del análisis de los antecedentes familiares (AF), en asociación con los de Desarrollo (AD) y los académicos (AA), es posible predecir lo que sucederá respecto al rendimiento académico que presentará un estudiante.

Por rendimiento académico (RA) se entenderá el grado de habilidades, destrezas, conocimientos y/o rutinas que debe presentar un estudiante, como consecuencia de la experiencia, de las oportunidades y de la madurez propia de su edad.

Lo anterior indica que cuando alguna de las tres variables (AF, AD o AA) es afectada notablemente, se generará un bajo rendimiento académico, facilitando en muchas ocasiones la aparición de los problemas de aprendizaje, PA.



Es decir, aunque no todo bajo rendimiento es generado por un problema de aprendizaje, sí todo problema de aprendizaje generará un bajo rendimiento.

Por último, se registran las tres cartillas que se han construido como consecuencia de la aplicación de los principios del método MACPA.

Grupos de estudiantes en una institución educativa

A partir de la asociación que se establece entre los antecedentes familiares (AF), con los de Desarrollo (AD) y los académicos (AA), e involucrando dentro de cada uno de ellos la calidad en las oportunidades, es posible caracterizar por lo menos cuatro grupos de estudiantes dentro de una institución educativa, que activan de manera particular una compleja red de relaciones (que incluyen igualmente a redes previamente constituidas, como la familia y la escuela), y así se ve afectado de manera fundamental el estudiante directamente comprometido.

El primer grupo está conformado por estudiantes conocidos tradicionalmente como los más aventajados del curso, los cuales se caracterizan porque adquieren con relativa facilidad los aprendizajes necesarios y suficientes para su promoción al grado siguiente; como consecuencia, activan una serie de reacciones emocionales entre sus docentes, compañeros y familiares cercanos, que los motivan a seguir siendo los mejores.

El segundo grupo está constituido por los estudiantes que se caracterizan por tener un rendimiento académico regular, sin presentar mayores dificultades para acceder a los conocimientos impartidos por sus docentes; aunque no los adquieren con la misma facilidad que el grupo anterior, generando una serie de reacciones entre sus familiares, docentes y compañeros, los cuales les permiten seguir adelante.

El tercer grupo está conformado por los estudiantes denominados comúnmente como “lentos” en la adquisición de los conocimientos académicos, sin embargo, no presentan características que obstaculizan de manera relevante su tránsito por los diferentes cursos, aunque van accediendo al aprendizaje de manera pausada, haciendo necesario que el maestro y la familia los ayuden, incorporando estrategias complementarias a las que se utilizan de manera regular.

El cuarto grupo está constituido por los estudiantes de los cuales se ocupa este artículo, es decir, por estudiantes que presentan problemas de aprendizaje. Su existencia en un aula de clase obliga a maestros, profesionales de apoyo y familia, a buscar toda clase de estrategias que les permitan seguir adelante con sus estudios.

El número de casos reportados por los docentes de los grados primero y segundo varía entre el 14% y el 28%; es decir, de un grupo de 35 niños, se reportan entre 5 y 10 niños, los cuales a su vez evidencian dificultades que se ubican entre niveles moderados o graves.

Problemas de aprendizaje

La definición de los problemas de aprendizaje, PA, se refiere necesariamente a los aprendizajes escolares, por cuanto dentro del cuadro característico que evidencian estos niños, están los aprendizajes típicamente escolares como la lectura, la escritura, las matemáticas, que afectan el rendimiento de las otras áreas (García y González, 2001).

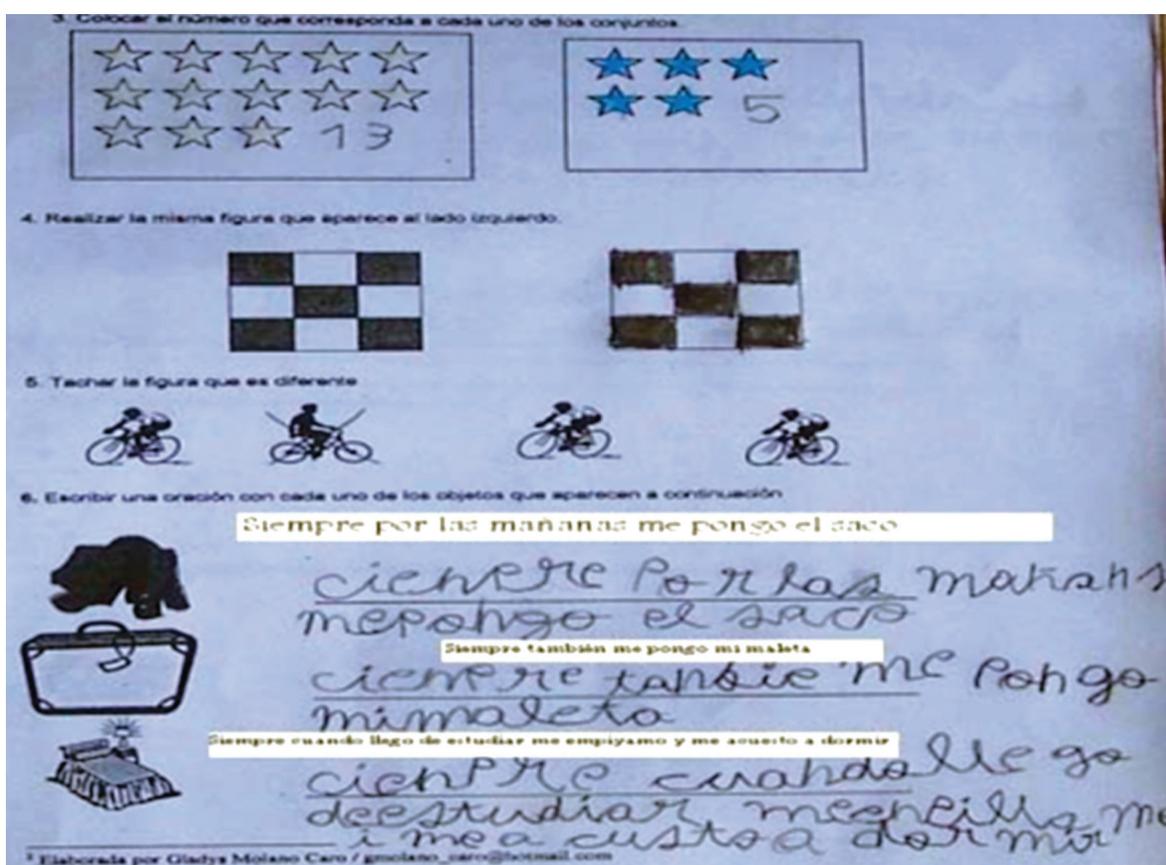
En base a lo anterior y a partir de las características que se evidencian en la población que presenta problemas de aprendizaje, es posible realizar una clasificación teniendo en cuenta las variables edades, antecedentes académicos, rendimiento académico, niveles de comprensión y ejecución, ubicación actual y número de grados repetidos, como lo detallo a continuación.



Problemas de aprendizaje leve. Se refiere a las conductas académicas que presenta un niño cuando está accediendo al proceso de lectoescritura, en donde se encuentran omisiones, sustituciones, inversiones, separaciones, rotaciones de letras y de palabras. Asimismo, es posible observar vacíos en los aprendizajes que serían propios para su edad, tales como discriminar formas, figuras, colores, tamaños, realizar series, ubicar

objetos en el espacio, identificar figuras en un fondo y otras más, referidas al área de percepción visual (Molano, 2006, 2009, 2010).

Para que sea considerado como problema de aprendizaje leve, el niño debe estar cursando por primera vez el grado en el cual se encuentra ubicado, no haber repetido el curso primero, y no tener una edad superior a un año de la esperada para el grado en el cual se encuentra. En general,



Gráfica 1: Escrito realizado por un niño de 8 años ubicado en el segundo grado de primaria.

los niños que presentan un problema de aprendizaje leve, se encuentran cursando los grados primero o segundo de primaria (ver Gráfica 1).

Problemas de aprendizaje moderado. Comprende al grupo de niños y niñas que en general tiene como antecedente académico la

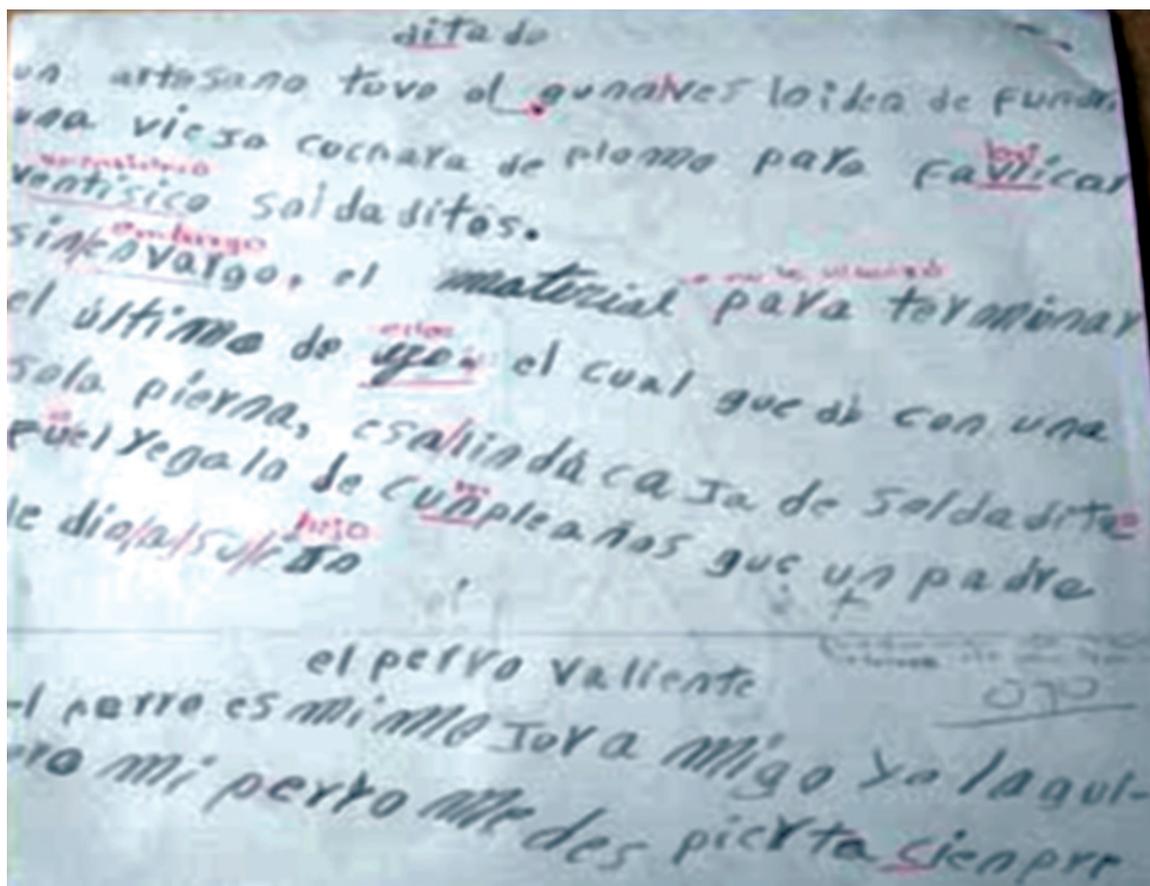
repetencia de los grados primero y segundo, y que presentan problemas básicamente en el área de lectura y escritura, referidos a omisiones, sustituciones, inversiones, contaminaciones, rotaciones de letras, sílabas o palabras, en el momento de leer



o de escribir de manera espontánea o al tomar dictados (Molano, 2006, 2009, 2010).

Se debe igualmente aclarar, que se trata de dificultades con alta frecuencia que obliga a la intervención de estrategias muy bien seleccionadas para lograr su solución. Los niños que presentan un problema de aprendizaje moderado, en general

están con una diferencia de por lo menos dos años en relación con la edad esperada para ser ubicados en los grados primero o segundo. Asimismo, es común encontrar que estos niños no evidencian dificultades referidas al cálculo matemático y resuelven con relativa facilidad los problemas cotidianos de su entorno (ver Gráfica 2).



Gráfica 2. Producción escrita de un niño de 9 años en la cual es posible observar errores de omisión, sustitución, entre otros.

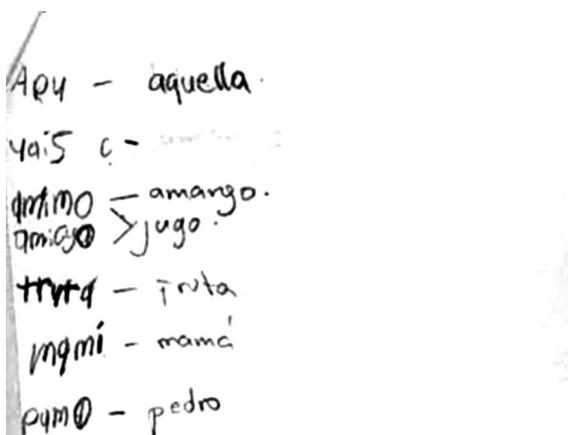
Problemas de aprendizaje grave. Denominados así porque a pesar de que el niño tiene una inteligencia “normal”, como el caso que aparece expuesto en la Gráfica 3, el grado de afectaciones en su aprendizaje es tan alto, que impide que el niño o la niña escriban, lean, hablen,

y/o realicen cálculos matemáticos, de la manera correcta, a pesar de haber estado expuestos a condiciones de aprendizaje relativamente adecuadas (Molano, 2006, 2009, 2010).

Asimismo, la edad que presentan estos niños excede por lo general en más de tres años



la edad promedio en que deberían estar cursando cada grado y han repetido por lo menos dos veces el grado primero de primaria. Al igual que en los casos anteriores, las dificultades en la lectura y escritura se evidencian en omisiones, sustituciones, agregaciones, inversiones, rotaciones, uniones o separaciones incorrectas, así como dificultades de comprensión y de ejecución en contextos que obligan al análisis.



Gráfica 3: Escrito realizado por un niño de 8 años ubicado en el primer grado de primaria.

Los estudiantes con problemas de aprendizaje requieren más tiempo para crear el hábito de dirigir la atención de un estímulo a otro; esto implica una intencionalidad, por lo cual se precisa de una fuerte motivación para mantener su interés. Asimismo, tienen gran dificultad en inhibir o retener su respuesta hasta después de haberse tomado el tiempo de examinar con detalle los aspectos más útiles y/o los componentes más abstractos de los estímulos; a ello se debe la menor calidad de su respuesta y su mayor frecuencia de errores (Luria, 1984).

La mayoría de profesionales que trabajan con problemas de aprendizaje, indican que una de las grandes dificultades en su abordaje, es el realizar un diagnóstico de manera tardía. Básicamente, se podría decir que existe una relación directamente proporcional respecto al

tiempo en que se realiza el diagnóstico, al tiempo empleado en la solución que se debe enfrentar; es decir, entre más pronto se diagnostica, más pronto se podrá hallar la solución.

Para Hammill (1993) y García y González (2001), la definición de problemas de aprendizaje da cuenta de una tendencia que está presente a lo largo del ciclo vital y que requiere de respuestas selectivas en el marco de la escuela obligatoria, que involucra el concepto de necesidades educativas especiales, y que demanda la adopción de un currículo especial para los estudiantes con estas necesidades.

Asimismo, Hammill (1993), al realizar un estudio respecto al término de problemas de aprendizaje, concluye indicando que uno de los aspectos en los cuales se halló coincidencias con otros autores recientes, fue el incorporar lo referido al bajo rendimiento que presenta este grupo de estudiantes.

Los estudios realizados por Mercer (1987), concluyen indicando que los estudiantes con problemas de aprendizaje presentan una "discrepancia" entre las expectativas del rendimiento y lo que evidencian en el salón de clase.

El DSM-IV, indica que el bajo nivel de logros alcanzado por un niño que presenta problemas de aprendizaje interfiere significativamente en el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana, especialmente en aquellas que exigen la utilización de las habilidades de lectura, escritura o cálculo (García & González, 2001).

Lo anterior indica que leer y escribir no son aprendizajes que surgen únicamente como consecuencia directa de la enseñanza ejercida por un adulto o personas que hayan tenido el interés de realizarlo. Se podría decir que en cada uno de esos procesos, convergen más de los que suponemos, la afectividad y la calidad de la exposición a oportunidades y a experiencias.

Frente a condiciones normales, todos los niños y niñas tienen la capacidad para adquirir cualquier aprendizaje e ir desarrollando las diferentes habilidades que favorezcan su desempeño,



incluyendo la lectura, la escritura y las matemáticas; sin embargo, esos aprendizajes y habilidades que deberían ser comunes a la población escolar, requieren de la participación/asociación en proporciones casi idénticas de los aspectos cognitivos, psicomotores, comunicativos y afectivos, siendo éste último, a juicio de la autora, el que potencializa los otros tres aspectos.

En lo observado, se encontró que el aspecto afectivo es el que facilita que ocurra de manera sencilla tanto el aprendizaje de la lectura como el de la escritura; el cual al haber estado atendido de manera adecuada, no se constituye en un obstáculo que frene, altere o inhiba los potenciales de aprendizaje que deben estar presentes para acceder de manera adecuada a todos los conocimientos.

Por el contrario, cuando ello no ocurre así, cuando la parte afectiva no ha sido atendida de manera adecuada, se presentan problemas de aprendizaje, en algunos casos, y de comportamiento en otros. A veces se hacen presentes diferentes trastornos de conducta escolar como el no querer permanecer en el salón de clase, agredir a los compañeros, no seguir instrucciones de los adultos, dificultades al interactuar no solo en la infancia sino en la edad adulta con sus pares, dificultad en el reconocimiento de la autoridad y la afectación en la autoimagen, entre otras dificultades derivadas.

En consecuencia, la presencia en el aula de un grupo de niños que presentan esta clase de problemas debería llevar a que el docente reflexione sobre los siguientes temas:

Existe un tiempo para aprender. Se debe tener en cuenta que aunque todos los niños necesitan de los mismos procesos para aprender, no todos han estado expuestos a situaciones ricas en estimulación, lo cual genera en algunos de ellos, ritmos lentos de aprendizaje, inmadurez escolar y problemas de aprendizaje, requiriendo un mayor tiempo de lo esperado para adquirir los diferentes conceptos (Molano, 2006, 2009, 2010).

La respuesta de los organismos. No todos los organismos responden de la misma manera

a los diferentes estímulos; algunos niños requieren de más tiempo de exposición a experiencias de mayor estimulación para poder adquirir un conocimiento. Es por ello, que en ocasiones se debe “exagerar” en la realización de actividades, por ejemplo, algunos niños con unas pocas actividades aprenden conceptos como adelante, atrás, arriba, abajo, etc.; otros niños requieren que se les brinden condiciones de mucha imaginación y creatividad por parte del adulto para que puedan comprender estos conceptos.

La aprobación del adulto. Hay niños que requieren continuamente de la aprobación del adulto para tener la “seguridad” de que están haciendo las cosas bien, de esta manera, es conveniente “reforzar” el comportamiento de los niños que presentan más inseguridad con frases como: ¡tú puedes!, ¡muy bien!, ¡te felicito!, ¡qué maravilla!, ¡mira, cómo te quedó de lindo!, ¡estás progresando!, y otras más que se les puede compartir.

Las condiciones ambientales. Un gran número de niños de las instituciones educativas no cuentan con las mejores condiciones para poder estudiar en sus viviendas, no cuentan ni con los espacios ni con los materiales adecuados. En ocasiones, tampoco cuentan con un adulto que les oriente en la realización de sus tareas; por lo tanto, se requiere que la escuela les entregue o proporcione todas las situaciones que les estimulen a seguir aprendiendo.

Las expectativas generadas. Es común dar por hecho que un niño que ingresa al grado de transición, trae en su haber una serie de aprendizajes; sin embargo, la realidad es otra. Muchos de ellos desconocen formas, colores, tamaños, posiciones espaciales, etc.; su nivel de comprensión refleja que no han sido expuestos a situaciones adecuadas de estimulación. Se requiere, por lo tanto, que la escuela les proporcione con estas situaciones, incrementando los niveles de estimulación y de tiempo de exposición a las mismas.

La responsabilidad asumida. Aunque todos los docentes asumen la responsabilidad de formar un grupo de estudiantes enseñándoles conceptos, ayudándoles a desarrollar una serie de



habilidades, generando en este grupo, rutinas y hábitos, despertando intereses por adquirir nuevos conocimientos, etc.; no siempre puede ser asumida con la tranquilidad y la serenidad que se desearía. Básicamente se encuentran una serie de obstáculos en el camino, como los que se han venido exponiendo, que les impiden cumplir con ese propósito.

La dificultad de poder alcanzar el reto de sacar adelante a todos los estudiantes, no debe generar como reacción obvia el sentirse derrotado. Todo lo contrario. El docente debe estimular la creatividad que permita generar el impulso de lograr que todos los estudiantes obtengan el aprendizaje más adecuado posible, **comprendiendo asimismo**, que al no haber elegido los niños esa condición, necesitan del docente "sensato" para salir adelante.

El hacer obvio lo que es obvio. Son muchas las situaciones de vida en donde es preciso hacer caer en cuenta a una persona de que un hecho está sucediendo; ello se debe básicamente a que no todos le prestamos el mismo interés a las cosas que se observan. Por ello, en ocasiones, se debe hacer caer en cuenta a los niños que están observando tal o cual situación para que incorporen ese conocimiento.

Condiciones que favorecen la aparición de problemas de aprendizaje en el aula

El trazo en la enseñanza de la escritura y la lectura. Una de las acciones que son generadas comúnmente por los adultos cuando les enseñan a los niños, radica en que no realizan el trazo de las letras de manera adecuada y con suficiente distinción entre el trazo de una y otra letra. Por ejemplo: **globo o sapo**, es posible que el niño realice la lectura tal como se pretende, sin embargo, también es posible que al hacer el trazo de la "I" o de la "b" o de la "s", no se haya realizado con suficiente claridad o precisión, y sea entendida

por el niño la "I", por ejemplo, como una "i" o como una "e". Así como en el caso de la "b", podría ser asumida como una "o" o una "p", e inclusive como una "d" y, en el caso de la "s" sea leída como una "r" o una "v".

El nombre de las letras. Cuando se da el nombre a las letras **g b r s t l j**, éstas podrán ser comprendidas por la mayoría de niños según el nombre que se les ha asignado, y tomarán su sonido dentro del contexto de una palabra según corresponda; sin embargo, también es posible que cuando el niño trate de realizar la lectura dentro de una palabra, asuma el nombre que se la ha asignado a la letra. Por ejemplo:

CASA	podrá ser entendida como	SESA
------	--------------------------	------

Esto debido a que la letra "c" toma el valor o el significado que se le asigna en el abecedario, es decir, "se". Así ocurre con muchas palabras, por ejemplo, cuando se le dicta a un niño la palabra "es", puede leer y escribir "ese" o "eses".

Proceso de seriación. No se debe perder de vista que la escritura y la lectura son una serie de códigos arbitrarios que no tienen ningún parecido con el objeto que representan, es decir, el niño debe realizar procesos de asociación complejos para poder comprender que la palabra "teléfono" identifica un concepto y que dependiendo de la ordenación de las letras, toma diferentes significados. Por ejemplo, las letras "c" "a" "s" "a", pueden ser leídas según el orden que asumen como "casa" o como "saca", lo cual otorga un significado bien diferente a cada una de ellas.

Proceso de asociación. A algunos niños le es difícil asociar las partes con el todo, es decir, presentan un alto grado de dificultad al realizar la integración entre las partes y el significado que asumen cuando se integran, quedándoles más fácil otorgarle valor al "todo", para luego com-



prender los elementos que la constituyen. Así por ejemplo, si se le enseña al niño:



Entenderá con mayor facilidad, que si se le enseña la “c” con la “a”, “ca”; la “rr” con la “o” “rro”.

¡Pero no sabe ni las vocales! Esta exclamación es común escucharla. Sin embargo, se debe revisar si realmente el niño no sabe las vocales o lo que pasa es que las “aprendió” como se las enseñaron, es decir, como la serie “a, e, i, o, u”, generando en el niño la “certeza” de que esa es la forma de escribirlas. Es decir, cuando el adulto trata de verificar si realmente conoce las vocales y le dicta “e” como la primera vocal, el niño escribe la “a”, pensando seguramente que lo está haciendo bien.

En este caso, sería conveniente hacerle caer en cuenta al niño la asociación entre el sonido, la forma y el nombre de cada una de las vocales. Al respecto se aconseja:

a	e	i	o	u
↓		↓		
	e		u	

Se le debe hacer énfasis al niño tanto en el sonido como en la ubicación de cada una de las vocales, utilizando la flecha, haciéndolo caer en cuenta de que son diferentes.

La letra cursiva y la script. Cuando el niño no ha cimentado de manera suficiente el aprendizaje de la lectoescritura con alguna de las dos letras, y se le “obliga” a adoptar una diferente de la que se halla en proceso, se genera una “distorción” en el trazo que afecta de manera relevante

su producción escrita. Por ello se aconseja que se debe “respetar” la letra con la cual el niño ha iniciado el proceso, independientemente de cuál haya sido la letra.

Problemas del método. En ocasiones se pueden observar casos “mixtos” de origen de dificultad. Por ejemplo, niños que distorsionan el trazo porque la persona que les enseñó no lo realizaba de la manera más precisa posible, así como al enseñarle lo hicieron utilizando el método alfabético, fonético o silábico. Inclusive, es posible encontrar a niños que “aprendieron” con el método propio de sus padres, que resulta generalmente de una “mezcla” entre los tres anteriores y la propia jerga que utilizan los padres, por ejemplo, no dicen “abuelos” sino “aguelos”, no “fiesta” sino “jiesta”.

Los llamados grupos consonánticos. En general, los docentes de los grados de transición o de primero, inician el proceso lectoescrito enseñando las palabras “mamá” o “papá” y todas las que de allí derivan, continúan luego con las palabras que contienen las letras “s”, “l”, “t”, etc.; y asumen que las últimas deben ser las palabras que contengan las letras como la “y” o la “rr”. Sin embargo, en la aplicación/adecuación del método, se encontró que los niños aprendían con prontitud y agrado las palabras como “yo”, “carro”, “mariposa”, “teléfono”, “pan”, etc.

El método MACPA

Antes de describir el método, es importante tener en cuenta que leer y escribir no son aprendizajes que se adquieran en un solo momento y como consecuencia de unas pocas sesiones de enseñanza. Por el contrario, solo se adquieren mediante la exposición a condiciones adecuadas en armonía con factores fisiológicos y psicológicos. La exposición al medio, en condiciones afectivas adecuadas, favorece a que los niños o niñas adquieran, hagan uso y desarrollen los aprendizajes. Solo así se alcanzarán buenos lectores y escritores.



La lectura es una actividad compleja que involucra procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. A partir de los procesos perceptivos se extrae información de las formas de las letras y palabras, la cual permanece en la memoria icónica por periodos cortos de tiempo. Se requiere asignarle significado al reconocimiento de las palabras para que se pueda avanzar hacia su comprensión (Ramos, 2000).

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, son los que nos permiten acceder al significado de las mismas. Por su parte, los procesos sintácticos colaboran en identificar las distintas partes de la oración y su valor relativo para acceder correctamente al significado del mensaje. Por último, se encuentra el proceso semántico que es el que nos permite acceder a la comprensión eficaz de un texto (Ramos, 2000).

En la escritura se encuentran presentes cuatro procesos cognitivos: la planificación del mensaje, la construcción de las estructuras sintácticas, la selección adecuada de palabras y los procesos motores (Ramos, 2000).

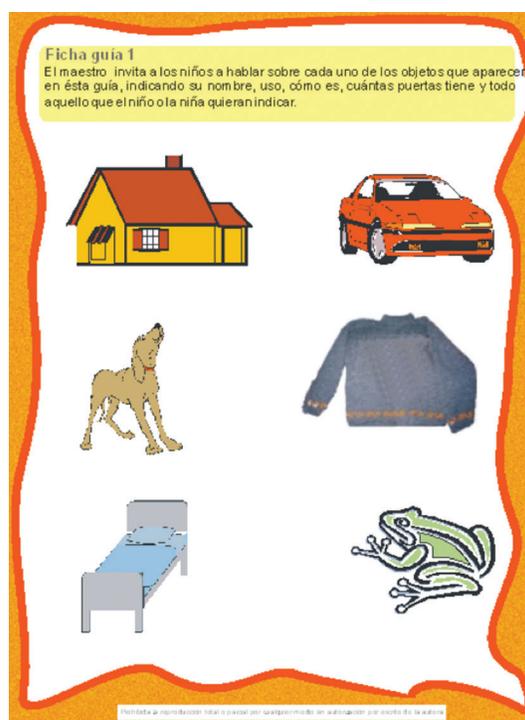
Aunque en principio se asume que la escritura es un proceso cognitivo complejo, la emoción, y en especial, el afecto, ingresan para darles sentido. El protagonismo que asume la afectividad en su consolidación, se ve reflejado en las etapas de adquisición, uso y desarrollo de las palabras (Molano, 2010).

En las etapas de adquisición y uso de la lectura y la escritura, el afecto se articula con la cognición para dar sentido, asociar, relacionar los conocimientos, las experiencias, las sensaciones y las emociones con los códigos. En la etapa del desarrollo, son las oportunidades y la exposición a condiciones adecuadas, las que permiten desarrollar estas dos habilidades (Molano 2010).

Si una persona pretende establecer que ha comprendido un texto, el reto será escribir sobre él, porque la escritura orienta e interroga una y otra vez, favoreciendo el diálogo y la discusión con nosotros mismos, exigiéndonos a retomar el texto. La escritura nos brinda la oportunidad de problematizar el acto mismo de escribir. Es

por ello que se trata de un proceso complejo que demanda la intervención de los procesos de pensamiento y del afecto y emoción para su consolidación (Rincón, 2009; Molano, 2010).

Con estos considerandos y con el camino que fueron señalando más de 50 niños, niñas y jóvenes con los cuales se fueron validando una a una las diferentes fichas-guías, se dio inicio a la construcción del método que tuvo en cuenta, además de lo ya descrito, lo siguiente:



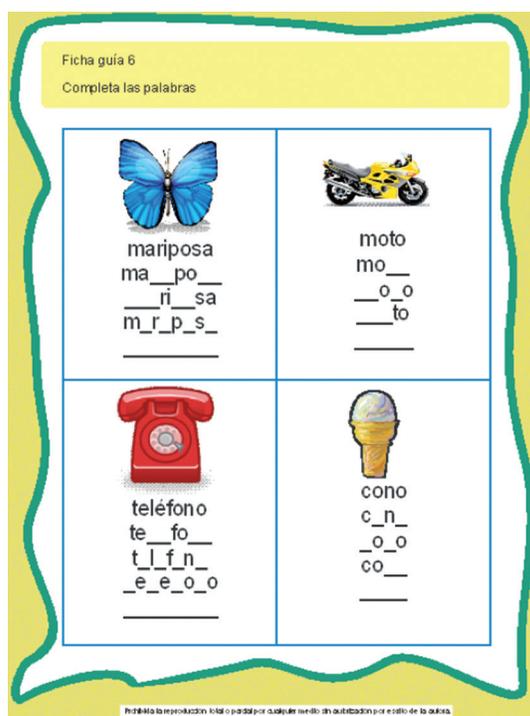
- El método MACPA está constituido por fichas-guías que utilizan como referentes de motivación animales, objetos y/o situaciones que fueron seleccionadas, luego de la observación que hizo la autora durante tres años continuos de intervención con niños y niñas que presentaban problemas de aprendizaje.
- Durante la construcción del método, se encontró que existen palabras que encierran un alto grado de afecto para los niños, generándoles diferentes respuestas que van desde la inhibición, la activación o inclusive actúan como



estímulos neutros; ello es, no representan ni una carga afectiva positiva, ni una carga afectiva negativa.

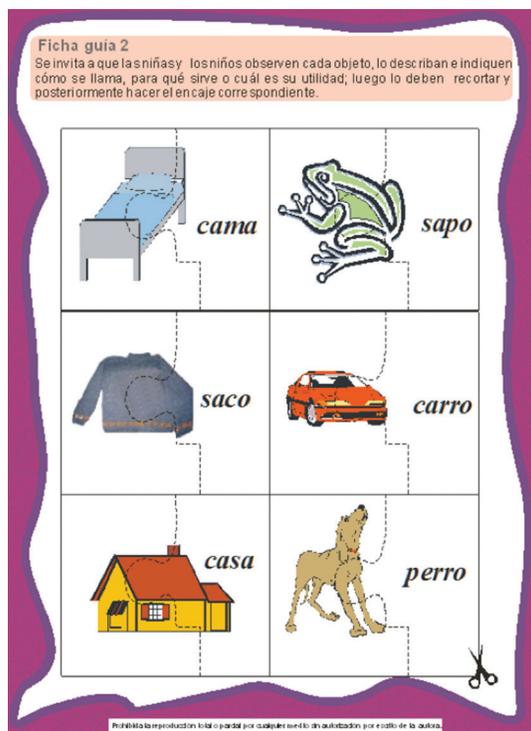
De esta manera, como se puede observar más adelante, en las primeras fichas-guías se utilizan dibujos y palabras como “casa” que pueden ser consideradas como estímulos neutros, así como dibujos y palabras como “carro”, “perro” o “mariposa”, palabras que actúan como estímulos desencadenantes. Se evita la utilización de palabras como “mamá” o “papá”, porque se observó en muchos de los niños reacciones emocionales negativas, que produjeron inhibición al realizar la lectura y la escritura.

c) Asimismo, el grupo de niños que presentan problemas de aprendizaje ya iniciaron su proceso de lectura y escritura y el manejo de las matemáticas, por lo que la elaboración de estas fichas-guías parte de ello, dejando de lado el error, a juicio de la autora, de reiniciar el proceso con los métodos tradicionales.



- d) Los niños que presentan problemas de aprendizaje se enfrentan continuamente a la frustración y el rechazo, tanto del adulto como de sus mismos compañeros, porque no aprenden de la misma manera. Partiendo de esta realidad, cada una de las fichas-guías fue construida evitando al máximo hacer caer al niño o a la niña en errores, conduciéndolo a un aprendizaje con niveles altos de motivación e interés.
- e) Se utiliza la observación, en lo posible, de elementos que estén fácilmente en contacto con el niño y la niña, como principal herramienta, para que vayan accediendo al conocimiento, apoyándose fundamentalmente de láminas. Esto explica el por qué de ellas en cada una de las guías.
- f) Las fichas-guías han sido construidas basándose en los principios de la pedagogía activa, sin embargo, la secuencia en su presentación y elaboración obedece a la observación de la autora del método sobre la motivación y el interés que presentan los niños en los diferentes temas que van aprendiendo. Ello explica su presentación, que se realiza con dificultad creciente respecto a los conocimientos que deben ir adquiriendo los niños.
- g) En cada una de las fichas-guías se conduce al niño o a la niña al conocimiento, haciéndolos caer en cuenta en la lógica de cada una de las respuestas que deben ir dando; para ello se recurre al sentido común que está presente en todas las personas. Aquí toma sentido el hacer obvio, lo que es obvio.
- h) Las fichas-guías fueron creadas por orden de complejidad, de allí que puedan ser utilizadas para los niños que se encuentran en los grados primero, segundo o tercero.
- i) Las fichas-guías desarrollan la habilidad de prever, de sacar conclusiones, de inferir, de resolver problemas, de dar una respuesta que indique que se ha comprendido lo aprendido. Todo ello a partir de preguntas sencillas que realiza el docente, y que hacen que los niños se apropien de cada aspecto trabajado allí.

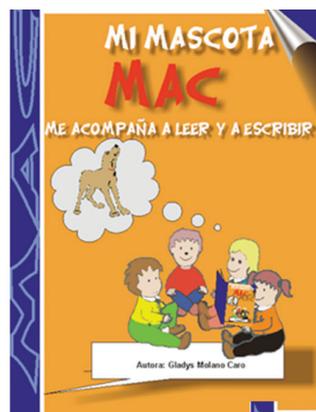




- j) Cada ficha-guía evita estar saturada de estímulos visuales, porque se ha encontrado que la mayoría de estos niños tiene dificultades de figura-fondo.
- k) A través del método, el niño realiza ejercicios de recortar, encajar, asociar, construir frases, oraciones, párrafos e historias que van surgiendo con espontaneidad de los mismos niños.
- l) El tiempo de cada una de las sesiones en lo posible no deberá superar las dos horas.
- m) Las condiciones ambientales para su aplicación deberán ser las mismas que se tienen en cuenta para emprender un trabajo escolar, esto es, deberá existir una luz adecuada, un pupitre y un asiento que le permita al niño encontrarse cómodo, así como no deberán existir ruidos externos que afecten la concentración del niño.
- n) Por último, recuerde que el niño con problemas de aprendizaje no eligió esta condición. Por lo tanto, requiere de todo el apoyo y com-

presión que podamos darle para que salga adelante. Entre esos apoyos están, además de los expuestos, el evitar al máximo utilizar frases descalificadoras como “yo ya te había indicado”, “es que no pones cuidado”, “tú no quieres aprender”, “le tengo que decir a tu mamá que no quieres aprender”, “¿por qué los demás niños sí aprenden y tú no?”, “si yo le enseñé a tus hermanos y todos aprendieron a leer”, etc.

A partir del método MACPA se han elaborado tres productos o cartillas denominadas: “Mi mascota Mac”, la cual se utiliza para niños, niñas y jóvenes con extraedad escolar y alta repitencia escolar; “Mi mascota Mac me acompaña a leer y a escribir” diseñada para prevenir o intervenir de manera oportuna el aprendizaje de aquellos estudiantes que no adquieren al mismo ritmo que sus compañeros de grado primero o segundo la lectura y la escritura; y “Mi mascota Mac me ayuda a comprender” cierra el proceso para los dos grupos anteriores.



A manera de conclusión

El método MACPA fue construido al articular un pensar, un sentir y un hacer. Coloca al afecto como antecesor de conocimientos sólidos, como deben ser la lectura y la escritura. La selección del material que constituye las tres cartillas que hasta el momento se han elaborado, fueron construidas en el diario hacer con los niños, niñas y jóvenes. Todo el material fue validado a través de su uso en innumerables sesiones de trabajo. De ahí el éxito que hasta el momento ha tenido.

El afecto puede influir positiva o negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la contundencia de sus efectos en la persona. Es decir, el afecto crea una adhesión especial en el aprendizaje cuando éste procede de personas que representan autoridad para los niños; de tal manera que la impronta generada, difícilmente será reemplazada y/o borrada. Entre mayor es la carga afectiva, mayor será la adhesión, y mayor será la dificultad de solucionar un problema de aprendizaje que se haya generado como consecuencia de la aplicación incorrecta del método empleado para enseñar a leer y a escribir.

Lo anterior también indica que la asociación entre la aplicación incorrecta del método que se utiliza para enseñar a leer y escribir y el afecto, desplegado por la persona que la ejecuta, puede determinar el fracaso académico de un estudiante. Asimismo, la utilización correcta del método asociado con el afecto, determina el éxito a través de aprendizajes sólidos en áreas fundamentales como lo son la lectura y la escritura.

Por último, la aplicación del método MACPA es experimentar la alegría que se siente cuando un estudiante manifiesta que ya sabe leer y escribir. Esto va más allá de toda reflexión posible: concreta el ser docente.

Bibliografía

- Bautista, R.
1993. *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Bravo, L.
1995. *Lenguaje y dislexias: Enfoque cognitivo del retardo lector*, 2da edición. Chile: Universidad Católica de Chile.
- García Vidal, J., & González, D.
2001. *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica. Teorías, Evaluación y Tratamiento*. Vol. 1. Madrid: EOS.
- Grieve, J.
1995. *Neuropsicología: Evaluación de la percepción y de la cognición*. Bogotá: Editorial Médica Panamericana.
- Hammill, D. D.
1993. A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 295-310.
- Luria, A. R.
1984. *Atención y Memoria*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mercer, C.
1991. *Dificultades de Aprendizaje*. Barcelona: CEAC.
- Molano, G.
2006. Cinco concepciones erróneas en el abordaje de la lectura y la escritura. *Revista Educación y Cultura*, 71, 71-75.
2009. Tres herramientas pedagógicas para evitar la deserción escolar. *Revista Educación Hoy*, 180.
2010. *Gocemos de la lectura y la escritura con mi mascota Mac, ciclos uno y dos*. Bogotá: IDEP.
- Pichot, P. (Coord.).
1994. *DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: MASSON, S.A.
- Ramos, J. L.
2000. *Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención*. Venezuela: E.O. E.P., Facultad de Educación (UEX).



Propuesta salesiana de la Unidad Educativa a distancia “Mario Rizzini”

Distance Education Unit “Mario Rizzini”: A Salesian Proposal

Pablo Farfán*

Universidad Politécnica Salesiana
pfarfan@ups.edu.ec

Recibido: 21 de noviembre de 2012

Aceptado: 27 de noviembre de 2012

Resumen

La Unidad Educativa a Distancia Mario Rizzini es una propuesta educativa salesiana ideada para dar respuesta a los sectores excluidos de la sociedad, fundamentalmente a jóvenes que, por su situación laboral, paternidad o maternidad prematura, exclusión de colegios formales que no admiten condiciones especiales, o personas que en edad escolar no lograron concluir sus estudios, ahora sienten la necesidad de titularse.

El estilo educativo se fundamenta en el constructivismo social, que permite al sujeto avanzar desde su propia realidad y conocimientos, acompañándose de la óptica Salesiana con el carisma de Don Bosco, desde la preventividad, como medio para lograr una sociedad más justa. Las estrategias didácticas e instrumentos están desarrollados desde los conceptos actuales de la educación a distancia, usando de manera particular las tecnologías transformadas en aulas virtuales, que garantizan un acompañamiento continuo e individual a la persona que aprende. En suma, se

ofrece una alternativa educativa que desde el carisma de nuestro fundador pretende incluir a los más necesitados, pero con educación de alta calidad.

Palabras clave

Educación a distancia, salesiana, liberadora, Ambiente Virtual de Aprendizaje Cooperativo, AVAC.

Abstract

The Distance Education Unit Mario Rizzini is a Salesian educational program designed to help excluded sectors of society, mainly young people, whom due to their employment status, premature parenthood, exclusion from formal schools that do not consider special conditions, who failed to complete their education at a school age but feel now the need to graduate.

This teaching style is based on social constructivism, which allows the person to move forward from his/her own reality and knowledge, guided by the

* Licenciado en Ciencias de la Educación. Magister en Proyectos Educativos y Sociales.



Salesian perspective with Don Bosco's charisma, using the preventive method as a means to achieve a fair society. The teaching strategies and instruments are developed from contemporary concepts of distance education, particularly using information technology, turned into virtual classrooms that guarantee continuous individual support for the learner. To summari-

ze, we offer an educational alternative that according to our founder's charisma, attempts to include those in need but with high quality education.

Keywords

Distance education, Salesian, liberating, Virtual Learning Cooperative Environment, AVAC.

Antecedentes o contextualización problemática educativa

La sociedad contemporánea experimenta una sensación de vértigo ante el dilema de la mundialización, cuyas manifestaciones sufren en su búsqueda de raíces de referencias y pertinencia. La educación debe afrontar este problema que se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades.

La educación tiene la misión de permitir que todos, sin excepción, hagan fructificar sus talentos y sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y de realizar su proyecto de vida personal.

La educación es uno de los componentes de todo engranaje socio económico y político. Un sistema educativo no puede ser analizado por sí mismo, como ente neutral aislado, sino que hay que verlo en su totalidad, partiendo del tipo de sociedad en el cual está inmerso, puesto que responde a una determinada forma de sociedad y no puede considerárselo como un simple epifenómeno de la super estructura que ayuda a sostener un esquema socioeconómico determinado.

Existen en el mundo dos tipos definidos de educación que corresponden a dos modelos de sociedad, el de los desarrollados y el de los periféricos, estos últimos sometidos a los primeros. Por estudios históricos se advirtió que el progreso económico de países desarrollados como Estados Unidos y el Japón, estuvo presidido de mejoras institucionales en sus sistemas educativos.

En Latinoamérica, la educación apunta a contribuir a reducir la pobreza y a promover la equidad social. Quienes no llegan a la escuela o la abandonan antes de concluirla, están condenados a la pobreza extrema. Así, los que alcanzan el colegio forman el principal contingente de los centros populares y medios, y aquellos que obtienen un título universitario pueden ascender a niveles económicos elevados. Sin embargo, apenas la mitad de los alumnos que ingresan a primer grado (ahora segundo año de básica) y los que concluyen el año, no obtienen un dominio razonable de las matemáticas y del idioma castellano. Los colegios y las universidades no vinculan a los estudiantes con las ciencias ni los capacitan para que sean eficientes actores de la vida económica y social en la línea de la solidaridad humana.

En el contexto latinoamericano, la educación ecuatoriana ha quedado reducida a las siguientes características: una educación de carácter teórico que no enseña a pensar; una educación que no promueve la creatividad, la innovación y no incorpora el progreso técnico; y una educación que no potencia las destrezas naturales de los estudiantes.

Realidad mundial, nacional y local

Haciendo un análisis mucho más amplio y con la intención de redescubrir una justificación válida para continuar con esta oferta educativa, hemos analizado la realidad mundial, nacional y local, en las que constatamos que aproximada-



mente 1.300 millones de seres humanos sobreviven en medio de una pobreza absoluta. En el siglo XX han fracasado los modelos económicos nacionales e internacionales, diseñados para la redistribución de la riqueza, a pesar que la pobreza se haya reducido en los últimos 50 años más que en los 500 años anteriores.

En América Latina, alrededor de 120 millones de personas se encuentran por debajo de la línea de pobreza (menos del 50% de la población del campo tiene acceso a agua potable apta para el consumo). Estamos viviendo una forma de pobreza estructural, como consecuencia de un sistema político, económico y social injusto. Esto ha dado lugar a que, de la población actual en el Ecuador, aproximadamente 15 millones de habitantes (INEC, 2012), o el 63%, viva en las zonas urbanas, mientras que el 37% vive en el área rural, como efecto de una interminable corriente migratoria campo-ciudad. Además, el 30% de nuestra población es menor de 15 años y el 49% es menor de 20 años. La población en edad activa, ubicada en el campo, es de 15 a 64 años y llega al 56%, mientras que la de 65 años en adelante representa el 6,4%. La esperanza de vida del ecuatoriano se ubica en los 75 años. Partiendo de estas cifras, se hace evidente que la demanda de trabajo aumentará en las próximas décadas.

La población iletrada del país se estima en alrededor de un millón de personas. Las provincias con mayor tasa de población iletrada corresponde a aquellas áreas geográficas con mayor concentración de población indígena: Cotopaxi con 17,57%; Cañar con 15,40%; Chimborazo con 18,99%; Bolívar con 17,47%; e Imbabura con 13,34%. Las provincias con menos índice son: El Oro con 5,47%; Guayas con 7,05%; y Pichincha con 5,50% (INEC, 2012).

Según la UNESCO y las Misiones de Educación en cada uno de nuestros países, el educar se presenta como una alternativa de liberación humana. En la medida en que las competencias requeridas para el desempeño productivo y la estructuración de un nuevo hombre, consciente de sus deberes y sus derechos, se incorporen en las

acciones educativas, estaremos planteando opciones sostenibles y aportaremos a salir de la pobreza y contribuir al desarrollo de un país en donde el 67% son pobres, y de estos, el 40% corresponden a una pobreza absoluta.

Contextualizar mejor la problemática educativa en la provincia de Azuay, contribuiría a acercar la problemática a una respuesta y al aporte dado por la UED Mario Rizzini.

La creación de la Unidad Educativa a Distancia "Mario Rizzini"

La intervención educativa de los salesianos en el Ecuador ha constituido una respuesta a los cambios socioculturales y a las demandas sociales de las familias ecuatorianas. De hecho, el servicio educativo salesiano se desarrolla en distintos niveles y modalidades educativas.

Entre los servicios de educación con modalidad semipresencial y modalidad a distancia hemos de recordar que, con la asesoría y animación de los misioneros salesianos, en 1972 se creó el Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Intercultural Shuar (SERBISH), cuya finalidad era el atender a la niñez shuar en el ámbito educativo, creando conciencia de ecuatorianidad y revalorizando la cultura e innovación de la identidad shuar. En 1987, para atender a la población colona de la Amazonía, se creó el sistema de educación a distancia CRECERA¹; y para atender a la educación media a servicio de la población kichwa de la provincia de Cotopaxi, se implementó la modalidad semipresencial en el Colegio Intercultural Jatari Unancha (1989). Del sistema CRECERA, se derivó el programa de educación a distancia llamado Monseñor Leonidas Proaño.

1 Centro Regional de Comunicación Educativa para la Región Amazónica.



La comunidad salesiana en el Ecuador, fiel al espíritu de su fundador, siempre ha estado atenta y abierta a resolver el problema educativo de los jóvenes y de la comunidad en la que se desarrollan. Es así que, sobre la base de las necesidades de diversas comunidades, han surgido nuevas experiencias educativas semipresenciales y a distancia que adoptaron el sistema CRECERA al que inicialmente estaban adscritos. Entre éstas contamos con la actual Unidad Educativa a distancia Mario Rizzini (Cuenca), el Colegio Popular Particular Juan Lunardi (Paute), y el Centro Don Bosco (Cayambe).

Estas tres obras tan distantes entre sí, surgen de la misma necesidad de la comunidad, de los jóvenes que se han visto relegados de la educación formal y que desean terminar sus estudios secundarios, el de los campesinos que migran a la ciudad en busca de fuentes de trabajo y ven obstaculizados sus proyectos por falta de educación, el de personas adultas que desean superarse y que por sus trabajos no pueden asistir a la educación formal.

Al igual que Paute y Cayambe, la Unidad Educativa Mario Rizzini, surgió como respuesta a la necesidad de ofrecer una educación secundaria seria que brinde facilidades para obreros, trabajadores y amas de casa, pertenecientes principalmente al área geográfica de la Parroquia Domingo Savio de la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay (Miraflores, Sinincay, Siccho, Corpanche) y otras áreas de la zona periférica de Cuenca (Machángara, Checa, Chiquintad, Ochoa León, Ricaurte, Baños, etc.), para de esta manera permitir que sus poblaciones puedan acceder a un Sistema de Instrucción Oficial y culminar su educación primaria y/o secundaria.

El centro inició sus actividades en el año 1992 por la iniciativa de un grupo de profesores feligreses de la Parroquia Domingo Savio — ex alumnos, cooperadores salesianos, voluntarios salesianos y profesores del Instituto Técnico Superior Salesiano y la Universidad Politécnica Salesiana—, quienes se comprometieron a servir como tutores, docentes y administrativos, en

forma incondicional y gratuita para llevar adelante esta obra.

Luego de una experiencia de tres años, y de utilizar propuestas y materiales educativos producidos por el Sistema Nacional de Educación a Distancia “Monseñor Leonidas Proaño”, de cobertura nacional y con sede en Macas, se creyó conveniente ofrecer una alternativa propia para este tipo de educación en particular, que se adecuara mejor a las necesidades y condiciones de los estudiantes de nuestro sector, por lo que se logró crear la Unidad Educativa a Distancia Mario Rizzini

Nuestra propuesta —que a la fecha ya ha sido validada por 19 años de ejercicio docente, en los cuales hemos incorporado 14 promociones de graduados que suman un total de 2.400 alumnos— nos ha permitido comprobar que nuestra organización y desarrollo curricular, las técnicas de interaprendizaje, los materiales autoinstruccionales y las formas de evaluación, han conseguido resultados positivos en cuanto al logro de altos niveles de desempeño, a la superación de la deserción y la repitencia que, en un sistema de estudios a distancia suele ser alto. Nuestros esfuerzos se encaminan hacia lograr un alto grado de calidad y pertinencia en las labores académicas y lo hemos logrado toda vez que el número de matriculados ha ido en aumento año tras año, hasta llegar a contar actualmente con 2.700 alumnos en el Sistema Salesiano de Educación a Distancia (SEAD).

Por otro lado, la Unidad Educativa Mario Rizzini ha crecido por la demanda de sectores campesinos y populares que reconocen el prestigio que nuestra institución se ha ganado durante estos años, razón por la cual, se abrieron extensiones en las zonas indígena y campesina de Patadel, parroquia perteneciente al cantón Nabón, lugar en el cual contamos con 200 alumnos, así como en el Valle del Cantón Cuenca. Nuestra labor de educación y promoción liberadora nos llevó a proponer un sistema que, desde la misión salesiana, oferte esta posibilidad a nivel nacional. Es por esto que, el 8 de diciembre de 2011, obtuvimos una resolución ministerial en la que se



valida nuestra propuesta educativa y nos posibilita la oferta virtual, a través de los denominados Ambiente Virtual de Aprendizaje Cooperativo (AVAC), con cobertura global en el cyber espacio.

Como hemos anotado, la demanda de estudios es bastante alta por parte de los sectores de adultos y jóvenes, población perteneciente principalmente a la clase obrera, trabajadores de la construcción, talleres, empleadas domésticas, amas de casa, campesinos agricultores, jornaleros y otros marginados de la educación formal.

Propuesta educativa: principios²

La Unidad Educativa a Distancia Mario Rizzini propone su oferta educativa fundamentada en los siguientes principios:

Educación salesiana para el trabajo

- Que promueva una cultura del trabajo, del esfuerzo, de la solidaridad orientada a la libertad y el desarrollo.
- El esfuerzo es el camino para el bienestar personal y comunitario.
- El esfuerzo y el trabajo son valores que deben ser incorporados por el sistema y a la vez, transmitirse con el ejemplo, desplazando el facilismo y la especulación.
- Es urgente potenciar una educación "en", "con", y "para" el trabajo desde los talleres, los huertos, la reforestación, el cuidado del medio ambiente y el trabajo solidario.
- El tutor y el participante deben estar vinculados en el esfuerzo, motivo para construir nuevos saberes desde un espíritu crítico e investigativo.
- Sin educación no hay trabajo calificado, sin trabajo calificado no hay producción, sin pro-

ducción no hay salario ni renta social, sin estos no hay bienestar ni educación de calidad para los más pobres.

- Inspirados en el carisma de Don Bosco, servimos a jóvenes de 14 a 25 años que no han podido acceder a la educación por razones económicas, sociales o familiares. En nuestros hogares de educación, el excluido de la educación formal, repetidor o desertor, es reincorporado nuevamente al proceso educativo.
- El programa da servicio a adultos de 25 a 65 años que en su momento no tuvieron acceso y apoyo para educarse, o que por razones de supervivencia tuvieron que priorizar el trabajo; estos son acogidos con cariño en el Mario Rizzini.
- Madres de familia, madres solteras (que sustrayendo un tiempo a sus exigentes obligaciones del hogar), logran su realización personal, mejoran su autoestima para superarse en un medio de respeto, humano y religioso que las acoge con caridad.
- La población de internos y excarcelados de los centros de rehabilitación de adultos, adolescentes, tanto hombres como mujeres, como hizo San Juan Bosco al inicio de su misión en el Oratorio de Valdocco, son también nuestro destinatarios.
- Los trabajadores de la calle, niños o adolescentes, asistentes a aldeas S.O.S y otras fundaciones, reciben en las casas salesianas un trato humano, un espíritu liberador inspirado en el evangelio según el método de Don Bosco.
- Obreros y campesinos, hombres y mujeres en igualdad y equidad, son formados como personas y profesionales insertándose en la sociedad y el trabajo como "buenos cristianos y honrados ciudadanos", de conformidad con la misión salesiana.

En la Iglesia

- Seguimos la línea de la "preventividad" según el carisma y la misión de Don Bosco, (quien

² Tomado del proyecto educativo para aprobación, conocido como Unidad Educativa Particular a Distancia Mario Rizzini.



se apoya siempre en las Sagradas Escrituras y las aplica al campo educativo): el trípo-de fundamental de educar por medio de la Razón, Religión y Amabilidad sobre la base de la caridad que es “paciente, lo sufre todo, lo espera y lo soporta todo”; estar siempre con los muchachos y estar alegres.

- La educación salesiana favorece el ecumenismo y el respeto a las culturas.
- Excluye el castigo como método, recurre al acompañamiento, la empatía y la vivencia de los sacramentos, promoviendo un ambiente positivo y liberador.

Para el trabajador

- La propuesta que estamos presentando resuelve en parte los problemas derivados del trabajo sujeto a horarios rígidos, pues exige un corto período escolarizado en los días sábados, en la modalidad semipresencial, y permite el trabajo académico en los tiempos libres que quedan luego de las actividades productivas. Existe también la posibilidad de estudiar en una modalidad totalmente desescolarizada en la que el participante debe acogerse solo a tutorías puntuales.
- Abre una opción de profesionalización y capacitación profesional básica, con el propósito de generar fuentes de subsistencia propias y cooperativas.
- Abre la oportunidad a sectores de acceso limitado como son, amas de casa, empleadas domésticas, y con el fin de asegurar su asistencia. Se reciben también a ayudantes de talleres, pequeños artesanos y variados sectores informales.
- El colegio se encuentra localizado en un sector fácilmente accesible a los participantes de los barrios periféricos de Cuenca que tienen servicio de transporte amplio.
- El formar parte de una institución educativa de larga trayectoria, experiencia y prestigio, garantiza la idoneidad de la propuesta.

- Nuestras perspectivas se extienden a la inclusión de variadas tecnologías de la comunicación, la oferta de nuevas opciones de educación a distancia, con el sistema libre de créditos, y abarca nuevas alternativas de profesionalización.
- Nuestra propuesta coadyuva a la rehabilitación de sectores conflictivos de la sociedad, a la cualificación de la mano de obra y al desarrollo del autoestima y el nivel intelectual del trabajador.

Identidad: Unidad Educativa a Distancia

Las demandas de participantes de la ciudad y del campo, tanto para la educación primaria como para la secundaria, nos obliga a satisfacer las necesidades de la educación abriendo extensiones, las que funcionan en unidad de objetivos y métodos, misión y carisma, para la promoción humano-cristiana del ser humano más necesitado.

Los métodos y programas se ajustan a la realidad, dando énfasis a lo pertinente en la problemática cultural, social y económica del lugar, considerando al ser humano en su integridad y armonía con su contorno, a través del desarrollo sostenible.

Educación a distancia. La educación de adultos en la modalidad a distancia, como área de estudio de práctica, no ha sido bien comprendida ya que el contacto con ella se ha limitado a unos cuantos aspectos de su panorama aparentemente confuso. Creemos que solo después de haber estado involucrados en un proceso como éste y reflexionado sobre la experiencia, se puede tener una clara visión de lo que es realmente la educación a distancia y de adultos. Nuestro camino superó ya la tutoría a tiempo parcial, con profesionales y voluntarios. El “desarrollo de recursos humanos” para este tipo de proceso educativo ha sido una prioridad para nosotros; la elaboración de un material auto-instruccional



adecuado, ha sido otro de nuestros esfuerzos y que se encuentra en proceso de perfeccionamiento. Métodos de seguimiento y evaluación, prácticos y válidos, están siendo aplicados.

En este campo no hay camino hecho, se "hace camino al andar", y creemos que ofertamos al país un sistema validado para estudios a distancia con rigor académico. Con este fin, se ha diseñado un nuevo currículum, flexible y de ágil administración, de gestión académica y financiera.

Los núcleos de este currículum nuevo son: el diseño de materiales bibliográficos y autoformativos solventes y que garanticen el seguimiento por parte de los estudiantes, con formas de autoevaluación y control institucional. Los contenidos son manejados con criterios de jerarquización y complejidad, evitando las amplias formas verbales, discursivas, enciclopédicas. El diseño curricular contempla formas variadas de acuerdo a la edad, el trabajo, la formación previa y las necesidades de continuación de estudios en otros niveles.

En la actualidad se impone el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio, como una de las claves en el siglo XXI.

Las actuales circunstancias de pobreza, que obligan a buscar trabajo desde temprana edad, a considerarse privilegiado si se logra alcanzarlo, hace que cada vez más personas opten por estudios a distancia a fin de culminar o completar su formación. Actualmente existe una "explosión educativa", pues se reconoce que la educación es la puerta para el desarrollo personal y social. La educación está integrada a la vida cotidiana de las personas y con las facilidades actuales se extiende a toda la vida. La informática, el Internet, la radio, el teléfono y tantos medios electrónicos son medios a través de los cuales se puede crear un vínculo entre alumno participante y tutor. La orientación educativa basada principalmente en la investigación personal y grupal, facilita la autoformación del individuo, la construcción del conocimiento. Compaginar el trabajo con las labores de hogar, realizar actividades lejos de los

centros poblados y seguir estudios, es una posibilidad cierta, desde la escuela hasta la universidad.

Popular. Paulo Freire, con su plan de alfabetización basado en la concientización, quiere contribuir para sacar a las masas populares de su inactividad. Con la Unidad Educativa contribuimos a formar la conciencia del sector popular, que son nuestros destinatarios preferenciales, pero desde un enfoque evangélico y salesiano que promete su liberación integral, ya que es el pueblo pobre el que constituye la base de la sociedad y de la iglesia.

Las aulas se convierten en comunidades de formación y de salvación en donde se reflexiona sobre la realidad en que se vive, los sueldos de miseria, la desocupación, las pésimas condiciones de trabajo, la falta de líderes, la corrupción a todo nivel, etc. Estas comunidades de formación levantan la estima propia, con una clara conciencia de base, en el camino de la liberación, la cual se entiende como la búsqueda de un proyecto social y educativo alternativo que comprometa a los poderes públicos para un cambio de modelo de gobierno que destierre el manejo monetarista y macroeconómico del modelo desarrollador, que absolutiza el lucro y genera extrema pobreza, por uno que tome en cuenta las necesidades de la población desposeída.

Todo este panorama se encuadra en el carisma y la misión de Don Bosco y su obra, que favorece al joven más necesitado de crecimiento humano-cristiano, preparándole para el trabajo y para generar trabajo.

Salesiana. Formar buenos cristianos en base a una renovada pastoral juvenil para llevar a Cristo al corazón del hombre³, del obrero, de la madre trabajadora; es el fundamento de la obra educativa que nuestros graduados en el proceso irán asumiendo, en la realidad personal y social, una coherencia entre la fe y la vida, la vida y la solidaridad (la solidaridad para la promoción y el desarrollo personal y social).

3 La Pastoral Juvenil salesiana, cuadro fundamental de referencia.



La catequesis de Don Bosco nos ilumina hacia una vida práctica, en donde el trabajo es oración, la caridad es fe y los sacramentos reflejan la alegría de vivir dignamente exultando al Dios de la vida. Este carisma nos impulsa a una existencia en la que los valores éticos gobiernan nuestro comportamiento, la fe nos hace críticos y conscientes, abiertos al ecumenismo y a compartir con otros lo recibido, mediante el servicio a los demás y la sentencia de “quien no vive para servir, no sirve para vivir”.

La Unidad Educativa a Distancia “Mario Rizzini”, fiel a estos principios, promueve el compromiso social a través de los proyectos de desarrollo comunitario en las zonas de su influencia.

Orientación curricular

La Unidad Educativa a Distancia “Mario Rizzini” está comprometida a contribuir a la construcción de un modelo de educación alternativa que considere al hombre desde una visión humano-liberadora, formativa-organizacional y ética-cultural, a través de un “conjunto de elementos que en una u otra forma o medida puedan tener influencias sobre los participantes en el proceso educativo”. Planes, programas, actividades, material didáctico, infraestructura física, mobiliario escolar, ambientes, relaciones profesor-alumno, horarios, etc.; pueden ser muy complejos pero con estrategias adecuadas pueden superarse.

Lo curricular implica también responder a preguntas tales como: ¿qué se debe enseñar?, ¿cuáles son realmente las actividades de aprendizaje que corresponden a este sistema?, ¿cuáles son los criterios teóricos-prácticos para seleccionar esas actividades?, ¿cómo deben evolucionar los contenidos dentro de un sistema de estudios a distancia para ser realmente eficientes?, ¿quiénes deben seleccionar los contenidos?

El currículo se orienta a responder operativamente a estas preguntas de forma contextualizada, empeño en que tanto docentes, directivos

y participantes deben intervenir y aportar a la concreción de estos retos.

Orientación teleológica. Dentro de la Unidad Educativa, los esfuerzos formativos se orientan al logro de una madurez humana, para la libertad, la integración crítica en la sociedad, con miras a la autorrealización y al servicio, mediante procesos que promuevan un humanismo integral, que impulsen al individuo para la responsabilidad personal y social, para la búsqueda del bien común, la justicia, la igualdad y la equidad, perspectiva del reino de Dios.

Orientación para la preventividad. La educación salesiana busca en todos sus métodos, anticiparse en prever situaciones y costumbres negativas en el sentido humano. Desarrollar las fuerzas interiores que capaciten a la persona a liberarse de cuanto pueda deshumanizarla: crear una situación ambiental positiva que estimule la comprensión y el gusto por el bien y lo bueno, estar dentro de la problemática de los destinatarios y orientarles solícitamente para evitar fracasos y promover el bienestar.

Objetivo. Formar a los buenos cristianos y honrados ciudadanos del mañana en el presente, para que ejerzan un verdadero liderazgo moral y transformacional a nivel personal, familiar y profesional.

Líneas pedagógicas

Nuestra propuesta de aprendizaje viene marcada por tres líneas de acción pedagógica:

- a) La base de la pirámide educativa viene establecida por la Pedagogía Conceptual, que con sus tres canales de acción marca el desarrollo cognoscitivo que se inicia con la apropiación de los instrumentos del pensamiento como son: las nociones, avanza en complejidad hacia la concreción del análisis conceptual para proyectar la formación de categorías, y desarrolla



destrezas de la inteligencia para el análisis y comprensión de la ciencia, así como para la elaboración de saberes. Este canal se complementa con el concomitante desarrollo de habilidades y destrezas que garantizan que el ser humano lleve a la práctica las representaciones mentales. Finalmente, todo este crecimiento humano se complementa con el desarrollo y formación de valores que capacitan al hombre para optar por actitudes y comportamientos constructivos, configurando un modelo de hombre para una nueva sociedad.

- b) Esta pedagogía conceptual se eslabona perfectamente con la pedagogía liberadora que propone como objetivos: convertir al involucrado en el proceso educativo, en sujeto de su propio desarrollo a través de un camino de autoformación desde la perspectiva de su realidad, apoyándose en la premisa de que "nadie educa a nadie", sino que todos nos educamos por una participación de saberes aparentemente científicos los unos, existenciales los otros. Se define el quehacer educativo como camino para una "práctica de la libertad", a través de un proceso de toma conciencia de la realidad de sí mismos y del mundo para transformarla, transformándose, con miras al bien del hombre, encaminado a lograr un mayor grado de humanidad personal y social, al ir desatando las cadenas y esclavitudes psico-espirituales, y capacitándolos de esta manera para acometer acciones transformadoras en el mundo mediante una permanente lectura social que avanza dialécticamente por la acción, la reflexión y la vuelta a la acción.
- c) La pirámide completa su ensamblado con la pedagogía preventiva de Don Bosco que hace camino para construir un modelo de hombre, caracterizado por la honradez y la responsabilidad como fruto de un desarrollo permanentemente comprometido con la práctica de la fe cristiana, inspirada en las actitudes y comportamientos evangélicos, expresada en las figuras de la oveja perdida, el buen samaritano y el hijo pródigo que son generadoras de valores

universales como son la acogida, la justicia, la caridad y la solidaridad. Promoviendo la construcción de puentes que nos aproximen por medios razonables, amables y caritativos especialmente a los relegados y excluidos.

Llevar a la práctica estos tres lineamientos pedagógicos, posibilita el logro de una praxis de interaprendizaje de alta calidad, caracterizado por un dominio solvente de la ciencia, un desarrollo eficiente de habilidades y destrezas, y la configuración de un hombre con conciencia para la libertad y la responsabilidad en el desarrollo de sus tareas en todos los ámbitos de la vida y con la proyección de actuar sobre el mundo, para transformarlo en un hogar digno para la especie humana.

Propuesta de enseñanza-aprendizaje

Modalidad a distancia. La Unidad Educativa a Distancia Mario Rizzini impulsa una serie de experiencias pedagógicas que aportan con valores personales, profesionales y sociales en algunas medidas trascendentes, metodologías más dinámicas, recursos funcionales y formas de evaluación confiables, en función de propender por un perfil de bachiller mejor orientado al contexto sociotemporal de su sector de influencia.

Las experiencias de educación a distancia en las modalidades semipresencial y a distancia buscan: atender a una innovación pedagógica; comprometer al personal de tutores a asumir un cambio de mentalidad; aplicar en lo posible la educación personalizada, acción tutorial, planificación modular y evaluación integral; orientar la acción tutorial a las exigencias de los participantes; seleccionar estrategias metodológicas, operativas y creativas; ensayar una nueva estrategia de planificación dirigida a la aplicación de instrumentos modulares de aprendizaje; permitir que el sistema curricular se adecúe al ritmo propio del



aprendizaje del estudiante; preparar a los participantes a que apliquen esquemas de evaluación, co-evaluación y autoevaluación, ya sea a nivel institucional como en el proceso de interaprendizaje.

La propuesta también considera las especiales condiciones de la educación a distancia en cuanto a edad, grado de maduración, ocupación, intereses, género; y obliga a aplicar una propuesta de aprendizaje diferenciada, en el marco de las teorías cognoscitivas, con aportes constructivistas.

El aprendizaje involucra activamente a los alumnos, promueve la más amplia participación y tiene en la autogestión un puntal ineludible. Las alternativas del aprendizaje tienen una guía en los contextos culturales y sociales.

Los aprendizajes toman en cuenta los conocimientos previos, la disposición para el aprendizaje, las estructuras cognoscitivas y su necesaria transferencia.

Los aprendizajes están ligados a una oportunidad de profesionalización en diferentes campos y también permiten continuar los estudios en los niveles post secundarios y superiores.

La educación a distancia impartida en el Mario Rizzini privilegia el desarrollo de los valores, en el sentido de garantizar el trabajo disciplinado, formas de autoevaluación y disposición para el esfuerzo personal, sin la presencia de los docentes o de los tutores.

En este proceso se da especial énfasis al desarrollo de las habilidades intelectuales, de las operaciones del pensamiento generales, del trabajo intelectual y de aquellas propias de cada área de conocimiento. Las actividades y tutorías presenciales cumplen con estos propósitos. Hay que romper con la idea de que solo el acercarse al conocimiento garantiza el proceso del conocer; una debida inversión, traducida en la planificación y en el desarrollo curricular, orienta las actividades docentes y no docentes.

Las ciencias deben ser vistas desde sus principios (los conceptos inclusivos y las categorías), de tal forma que de ellos dependa la asimilación de otros conceptos subordinados y colaterales. Es necesario establecer las lógicas derivaciones

y relaciones, sustento de la permanencia de los aprendizajes, evitando la visión enciclopédica de los conocimientos. Los saberes son jerarquizados por su generalidad y su consistencia, trabajados con rigor y orientados a situaciones reales.

Los conocimientos son actualizados y vistos en la perspectiva de su crecimiento, desde la fiabilidad y los marcos explicativos. Los conocimientos no son verdades absolutas ni eternas; su temporalidad y caducidad son sus características fundamentales. El aprender a descubrir, indagar y hallar caminos creativos interpretativos o de aplicación, será el sustento de las actividades.

Las propuestas del paradigma conceptual nos sirven de fundamento, sobre todo en el plano del manejo de los instrumentos del conocimiento, en el sentido de hacer de ellos elementos potenciales significativos, en crear alrededor de la relación profesor-alumno y del trabajo libre, un vínculo liberador, un marco de cooperación, en la necesidad de seguir los aprendizajes y buscar su aplicación a nuevas situaciones.

Estrategias didácticas

Autoinstrucción. El estudiante lleva adelante su autoinstrucción en base a módulos elaborados por nuestra unidad, tanto para las materias científicas como para las técnicas, sigue las instrucciones para el aprendizaje, realiza los ejercicios para la aplicación de los conocimientos adquiridos, repasa los contenidos a través de las actividades de refuerzo y se autoevalúa en base al instrumento construido para el efecto.

Sin embargo, en los estudios a distancia se encuentran dificultades en la asimilación de los contenidos programáticos, ya sea a nivel personal e incluso grupal. Para superar este escollo el plan curricular contempla la realización de actividades educativas presenciales los días sábados, los mismos que están a cargo de tutores calificados. También se han previsto entrevistas personales con docentes para aquellos estudiantes que opten por la modalidad totalmente desescolarizada.



Las actividades presenciales y tutorías.

Los tutores estimulan al alumno a continuar en el esfuerzo y, a su vez, paso a paso, siguen de manera individualizada el proceso de interaprendizaje, introducen el material a estudiarse, revisan, corrigen y refuerzan los contenidos ya estudiados, evaluando formativamente, de manera permanente y preparando cuestionarios y trabajos para las evaluaciones continuas, tanto a nivel teórico como práctico.

Las tutorías se las desarrolla los sábados. Además tienen la posibilidad de ser atendidos entre semana por tutores especializados que están disponibles en horarios nocturnos. También hemos desarrollado la plataforma virtual en la que se da la posibilidad de la atención denominada 24/7, es decir, las 24 horas, siete días a la semana.

Las actividades no presenciales. Los estudios se realizarán en casa, a través de todos los instrumentos de aprendizaje diseñados para el efecto, con el asesoramiento psicopedagógico de los tutores, según horarios y formas de trabajo que se establezcan de común acuerdo entre participantes y tutores.

Sabemos que la EAD tiene éxito cuando el estudiante adquiere el hábito de estudio personal y avanza de manera organizada y constante.

Instrumentos de aprendizaje

De los módulos. Como texto para el aprendizaje adoptamos el diseño modular, entendiéndose como un texto redactado pedagógicamente para obtener resultados instruccionales. Estos son producidos en equipos de trabajo que se organizarán por áreas y cuentan con un grupo interdisciplinario de expertos asesores, llamados contenidistas.

La experiencia adquirida durante los 19 años de servicio educativo nos lleva a la conclusión de la necesidad de renovar, rediseñar y actualizar los módulos educativos, volviéndolos más manejables y transformándolos en instrumentos

más eficientes para la autoinstrucción, proceso que hemos iniciado con el aporte de un grupo de expertos de nuestra propia institución y de la Editorial Don Bosco-Librerías, LNS, pero que estará sujeto cada tres años a revisiones periódicas de manera que el producto esté siempre actualizado y guarde los criterios de calidad.

El lugar y la importancia que este instrumento ocupa dentro del sistema educativo a distancia es de gran trascendencia puesto que es el depositario de los contenidos fundamentales, guías de estudio y documentos de evaluación, por tanto su perfeccionamiento será técnica y cuidadosamente realizado, pero, indefectiblemente, complementado con otras actividades tales como las tutorías personales, las actividades presenciales, pequeñas investigaciones, diarios académicos, etc.

Nuevas tecnologías. Nuestra propuesta va a garantizar el proceso autónomo de los estudiantes por lo que hemos incluido también el acompañamiento del docente virtual, mediante procesos para la generación del nuevo conocimiento como son: los Objetos Renovables de Aprendizaje (ORA) y la apertura de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVAC).

ORA, Objeto Renovable de Aprendizaje: Unidades mínimas digitales o no, que pueden ser utilizadas, reutilizadas, actualizadas, referenciadas o clasificadas en e-learning. Estas unidades mínimas son materiales de estudio que se desarrollan en función de los objetivos y de una temática específica de la asignatura, se combinan y están disponibles dentro de los ambientes virtuales de aprendizaje, por ejemplo: ensayos, presentaciones en distintos formatos, videos, imágenes, audios, artículos, definiciones, esquemas, ensayos, textos, etc.

AVAC, Ambiente Virtual de Aprendizaje Cooperativo: Es el aula virtual de cada docente por asignatura y por grupo, con la finalidad de proveer de elementos didácticos y metodológicos para el desarrollo de la asignatura. En esta aula se tiene la posibilidad de usar los elementos tecnológicos desde la perspectiva pedagógica dada por la institución.



Cuando un estudiante se matricula en la Unidad Educativa a Distancia Mario Rizzini se le asigna las aulas virtuales AVAC, en cualquier modalidad, donde tendrá acceso a los materiales

de apoyo y profundización que el tutor coloque en ese espacio. Además podrá enviar sus tareas y ser evaluado en los espacios destinados para ese fin.



Los contenidos obligatorios están relacionados mediante hipervínculos a los ORA, desarrollados por áreas de conocimiento.

Página web: www.mariorizzini.edu.ec.

La educación a distancia enfatiza el contacto virtual entre usuarios que se hace a través de una plataforma tecnológica. Por su parte, “a distancia” implica la separación física, el no coincidir necesariamente en tiempo y espacio, entre los estudiantes y tutores. A su vez, los participantes del proceso educativo pueden interactuar y

aprender autónomamente los contenidos, para cuyos efectos los materiales, recursos y plan de trabajo presentados adecuadamente, actúan como medios para que éste avance y desarrolle las actividades, evalúe y consolide aprendizajes significativos.

Las proyecciones tecnológicas permiten establecer diferentes características para el desarrollo de las modalidades de educación a distancia, teniendo presentes las siguientes:



- a) **La holoconectividad**,⁴ significa sin fronteras de tiempo. A cualquier hora el estudiante puede conectarse con el curso, desarrollar las actividades y enviar mensajes y tareas. De esta forma, cada quien aprende a su ritmo y en el ambiente que le resulte más cómodo o adecuado. Para nuestros destinatarios esta característica se acomoda a sus realidades individuales, sabiendo que los horarios de trabajo son diferentes para cada estudiante.
- b) **La ubicuidad**, conexión desde cualquier lugar. Una característica fundamental para desarrollar la educación a distancia, es la potencialidad que ofrece el Internet de acceso a información actualizada. Los computadores y las redes comunicacionales llegan a más personas, a través de conexiones más expeditas en sus lugares de trabajo, de estudio y en alguna medida, en los hogares. Por su parte, sistemas como WAP de telefonía celular, permiten recibir y enviar información extendiendo las posibilidades de comunicación.
- c) **La metadimensionalidad**, entendida como la capacidad de integrar varios medios en uno solo. Las plataformas digitales y tecnológicas se constituyen en el soporte que reúne y ofrece esta característica, así el estudiante no solo aprende leyendo o escuchando, sino que complementa una variedad de medios que se integran en estos circuitos de información: imágenes, videos, textos, hipertextos. En nuestra institución tenemos alumnos que tienen discapacidad visual, auditiva, etc. Además esta modalidad da respuesta a las diferentes maneras de aprender e inclusive a las inteligencias múltiples.
- d) **La asincronía y la sincronía**, como diferentes y complementarios niveles de moderación. La tecnología actual permite planificar actividades de aprendizaje considerando la reunión de tutores y estudiantes al mismo tiempo (sincro-

nía), a través de sistemas de comunicación en línea; o bien recoger mensajes, información, incorporar aportes y consultas, no necesariamente en línea, interactuando con la información contenida en la plataforma (asincrónica).

- e) **Las redes concebidas como espacios virtuales**. Sin las redes informáticas no es posible pensar en la educación a distancia, mediada por la tecnología. El Internet no solo debe ser entendido como reservorio de información, sino también como espacio de encuentro, contacto y creación.
- f) **El aula virtual**, como lugar de encuentro. Corresponde al espacio donde los contenidos, interconexiones, interacciones, aprendizajes, debates y actividades pedagógicas se ofrecen en un entorno virtual, transmitidas a través de una plataforma tecnológica, que permiten el aprendizaje y la reunión de los agentes educativos, satisfaciendo la necesidad de interacción y diálogo didáctico mediado.

Datos de funcionamiento

Total de alumnos del sistema: 2.700
Tutores: 87
Administrativos: 14
Personal de servicio: 3
Salesianos: 2
Financiamiento: Autosostenimiento a través de pensiones diferenciadas

Desafíos

La Unidad Educativa a Distancia Mario Rizzini, es una propuesta netamente salesiana, por opción hacia los más necesitados. Es ejemplo de inclusión educativa, pues se constata la parti-

⁴ Antecedentes conceptuales, tecnológicos y pedagógicos para la propuesta de un modelo educativo a distancia (Arancibia Herrera & Pérez San Martín, 2005).



cipación de la más diversa población estudiantil, hombres, mujeres, jóvenes, adultos, discapacitados, creyentes o no creyentes, etc.; y todos ellos salen con un “sello” formativo, el salesiano. Esto nos permite asegurar que nuestra contribución desde lo educativo ayude a construir una sociedad mejor y más justa; creo que hemos logrado establecer un pensamiento social que se traduce en educación para una vida mejor.

Si bien hemos hecho un camino educativo en la educación a distancia a nivel de educación media, es necesario, sin embargo, repensar la propuesta en función de los nuevos escenarios, de las nuevas políticas, de los contextos socioculturales en la que los destinatarios viven.

Vemos con claridad que la educación a distancia no puede seguir siendo tratada, de manera empírica, sino que debe constituirse en una oferta pensada científicamente desde la pedagogía y el uso de las tecnologías. Es por esto que para nuestra institución se vuelve indispensable reelaborar la oferta académica con esos componentes, así como es urgente volver a sustentar desde la filosofía el fin último del por qué la necesidad de mantener y sustentar la educación a distancia como alternativa de formación para cierto sector estudiantil.

Finalmente, vemos la necesidad de constituir equipos especializados de trabajo que garanticen la sustentabilidad académica desde la calidad pedagógica en los ámbitos: curricular, metodológico, uso de TIC, materiales autoinstruccionales, etc.

La Unidad Educativa Mario Rizzini, seguirá siendo una respuesta a las necesidades sociales, mientras haya gente que crea en la propuesta como un medio de servicio a los más necesitados.

Bibliografía

- Arancibia Herrera, M., & Pérez San Martín, H.
2005. *Antecedentes conceptuales, tecnológicos y pedagógicos para la propuesta de un modelo educativo a distancia*. Chile: Universidad Austral.
- Benito Crossetti, B., Darder Mesquida, A., & Salinas Ibáñez, J.
2012. Los itinerarios de aprendizaje mediante mapas conceptuales como recurso para la representación del conocimiento. *EDUTECH*, 39. Recuperado de: <http://edutech.rediris.es/Revelec2/Revelec39/>
- Castells, M.
1996. *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- García Aretio, L.
2001. *La educación a distancia. “De la teoría a la práctica”*. Madrid: Ariel.
- INEC, Instituto Nacional de Estadística y Censos.
2012. Ecuador en cifras. Recuperado de: http://www.inec.gob.ec/nuevo_inec/index.html
- Piergiuseppe Ellerani, I. F.
2006. *Una Scuola che Progetta*. Roma: Armando Editore.
- Saavedra, A.
2006. *Nueva Educación, humanización, globalización, interculturalidad, postmodernidad, medios de comunicación social*. Quito: Abya-Yala.
- UNESCO.
s.f. *Los orígenes de la educación a distancia en el Ecuador. Protocolo HEDAL-Cátedra UNESCO Educación a Distancia*. Recuperado de: <http://blogs.utpl.edu.ec/iped/files/2009/04/documcosipedal.pdf>
- Zubiría Samper, M.
1999. Estructura de la pedagogía conceptual. *Pedagogía conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.



Reseña



Bosque A.

Granda, S., & Iza, A. (2012). Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC). En L. Vásquez, Juan Fernando Regalado, Blas Garzón, Victor Hugo Torres y José Juncosa (coordinadores), *La presencia salesiana en el Ecuador*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana / Abya-Yala.

Reseña / Review

Patricia Raigoza*



Biodiversidad en el manglar.

* Licenciada en Comunicación Social. Adscrita a la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. praygoza@ups.edu.ec.



El artículo hace un análisis del proceso histórico y pedagógico de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe desde su creación en los páramos de Zumbahua en la provincia de Cotopaxi, haciendo un recorrido breve de su evolución, expansión, consolidación y presentando también una evaluación sobre el impacto que ha tenido en el mundo indígena y en la sociedad.

Lo expuesto por Granda e Iza forma parte del libro *La presencia salesiana en el Ecuador* que acaba de ser publicado por la editorial Abya-Yala; escrito que expresa de forma clara el aporte de la comunidad salesiana a la educación superior desde una visión de desarrollo para los pueblos indígenas.

El artículo se incluye en el capítulo IV que versa sobre *Misiones, pueblos indígenas e interculturalidad*, y está desarrollado en tres partes. En la primera se muestran brevemente algunos ejemplos de ofertas académicas de profesionalización superior relacionadas con el mundo indígena tales como la Tecnología de Procesamiento de Recursos Biológicos Amazónicos, la carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible y la carrera de Ingeniería Agropecuaria; propuestas que no son exclusivamente para población indígena sino que están abiertas también para mestizos de sectores urbanos y rurales. En la segunda parte se profundiza sobre la carrera de Educación Intercultural Bilingüe o el Programa Académico Cotopaxi (PAC). En esta sección se hace un viaje explicando, por un lado, su origen y desarrollo y, por otro, los cambios, transformaciones y dificultades que han surgido en los 16 años de vida del programa. En la tercera y última parte del artículo se realiza un balance de los aportes que esta carrera hace a la educación intercultural, su propuesta académica y metodológica y el impacto generado en las zonas de incidencia.

En la historia del PAC hay que destacar, sin duda, su origen y creación, motivados por la necesidad de profesionalizar a docentes indígenas de zonas rurales de la provincia de Cotopaxi que pertenecían al Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC). Se trataba de fortalecer los pro-

cesos educativos en marcha para que los miembros de la misma comunidad puedan mejorar su labor de “educadores propios” (665). Años más tarde, la propuesta se extiende a otros cuatro “centros de apoyo” en Otavalo, Cayambe, Wasak’entsa y Simiatug, respondiendo con ello a las demandas específicas de estas comunidades.

Los autores describen cómo, con el pasar de los años, la propuesta académica se ha ido puliendo y ganando precisión a través de la permanente discusión en torno a las tres áreas centrales del programa: la educación, la interculturalidad y el bilingüismo.

Entre los puntos que consideran como aportes e incidencias del programa a la comunidad se destacan: la contribución a la profesionalización de docentes locales para las escuelas interculturales (670), la relación de los graduados y egresados con las organizaciones sociales locales y provinciales, y el fortalecimiento de los procesos de identidad, reconocimiento y recuperación de valores culturales (672).

En sus análisis, los autores señalan que el PAC ha buscado armonizar las herramientas conceptuales y metodológicas para lograr su objetivo *de formar un docente arraigado en su comunidad y con experiencia para desarrollar procesos educativos con calidad y con pertinencia social, cultural, lingüística y política* (677). El pensum de estudios va acorde con este objetivo abarcando ámbitos relacionados con la práctica docente, con la cultura y el contexto social; por otro lado, favorece el perfeccionamiento en el habla y la escritura de la lengua materna, sin dejar de lado materias relacionadas con el desarrollo de destrezas de investigación. El enfoque que integra todos estos aspectos es el intercultural, a través de una perspectiva pedagógica que promueve en los estudiantes la capacidad de compartir y valorar los elementos de su propia cultura y a partir de allí a apreciar las otras culturas, integrando en su actuar cotidiano los nuevos valores adquiridos en esta relación con lo diverso.

La modalidad de estudio del PAC es semi-presencial en los cinco centros de apoyo. Los



estudiantes asisten cada quince días, sábados y domingos, a recibir la tutoría. La mayoría de estudiantes son indígenas que viven en el campo, algunos en sitios muy remotos, desde donde la movilidad es bastante complicada.

De lo anterior se puede decir que el PAC, que nació de una vivencia misionera de la comunidad salesiana, es una experiencia innovadora y de enorme significación en la formación de docentes de las zonas indígenas de la sierra centro-norte del Ecuador, dato que se puede corroborar al leer, dentro del artículo, los relatos de los

mismos estudiantes y la constatación de la manera en que los estudiantes egresados de la carrera son aceptados y esperados en sus comunidades o en las escuelas donde se insertan.

El artículo de Granda e Iza sintetiza de manera muy ilustrativa la manera en que la Universidad Politécnica Salesiana se acerca a indígenas, campesinos, amas de casa y jóvenes trabajadores que buscan y quieren una oportunidad de realizar estudios superiores con el fin de transformar positivamente su situación personal, familiar y también de su comunidad.



El vigía. 150 x 120 cm



Memoria académica



Danza en la Luna. 95 x 135 cm

Alteridad, Volumen 7, N° 2

Memoria académica julio-diciembre 2012



VII Encuentro Internacional de Educación. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI? (septiembre y noviembre, 2012). Estudiantes y docentes de la Carrera de Pedagogía participaron de dos encuentros organizados por la Fundación Telefónica con los temas: “La educación integral en la era digital” y “¿Qué y cómo enseñar y aprender en la sociedad digital?” En estos espacios de formación distintos especialistas del exterior (vía videoconferencia) y nacionales compartieron conocimientos de mucho interés para nuestra Carrera. La Dra. Dorys Ortiz presentó la ponencia “Aprendizaje generativo y metanoia: bases para una educación relacional”, como parte del proyecto de investigación “Formas de evaluación usadas por los docentes de las carreras de pedagogía y filosofía de la UPS”.

La Lcda. Verónica Di Caudo, desde el Centro de Investigaciones de la Niñez, Adolescencia y Juventud (CINAJ), está haciendo una investigación sobre “Infancia y Ciudadanía”.

Simposio Internacional de Educación. Pedagogía conceptual y novedosas estrategias para el desarrollo afectivo e intelectual de

nuestros niños y jóvenes (noviembre 2012). Durante tres jornadas completas estudiantes y docentes de la Carrera de Pedagogía participaron de este evento académico organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en colaboración con el Área de Educación y el Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Politécnica Salesiana; con el propósito de fortalecer los lazos de cooperación y aprendizaje entre estudiantes, profesionales, empresarios y otros agentes educativos, en torno a los procesos de apropiación, comprensión, uso, aplicación, generación e innovación en los diversos campos y niveles de formación. El Lcdo. Jaime Padilla participó con el tema “El concepto de evaluación auténtica a la luz de la pedagogía conceptual”.

Contrato Social por la Educación, Ecuador (octubre-diciembre, 2012). La Carrera ha participado en tres encuentros con este movimiento ciudadano por la educación: “Participación ciudadana en la construcción y seguimiento a las políticas públicas en educación, Agenda Ciudadana por la Educación,



2013-2021”; “Diálogo y coordinación con universidades por la calidad de la educación en el Ecuador, I parte” y “Diálogo y coordinación con universidades por la calidad de la educación en el Ecuador, II parte”. Los mismos resultaron espacios ricos de potenciación en la participación de las Universidades en diversos procesos relacionados con la calidad de la educación en todos los niveles educativos del país.

Aula del Conocimiento Isabel María (octubre-diciembre, 2012). Estudiantes de primer nivel de la Carrera han estado participando como voluntarios y promoviendo la Vinculación con la Colectividad en el Aula de Conocimiento. Dicho espacio acoge a niños y niñas de escasos recursos en el Posnoviciado Salesiano, barrio de La Tola, para estimular la inteligencia, la investigación, la lectura y la creatividad mediante acti-

vidades entretenidas y de juego. Funciona por las tardes y los niños del barrio pueden participar sin ningún costo.

Campaña Mambrú No Va a la Guerra 2012 (septiembre-diciembre, 2012). 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 entretenimiento para niños y niñas que cuestionan la utilización de la violencia física y psicológica, juegos bélicos y sexistas como método de distracción. En esta oportunidad, visitaron espacios barriales ubicados en Manuela Sáenz, Quitumbe, Valle de los Chillos y Eloy Alfaro. En el Parque La Carolina y en Rumiñahui se realizó durante el mes de diciembre, la clausura de la campaña.



Actividades Navideñas (diciembre 2012). Estudiantes de la Carrera homenajearon a niños y niñas en dos eventos navideños a través de distintas presentaciones artísticas y la organización de rincones y talleres lúdicos creativos como parte de actividades de vinculación con la colectividad. Fueron también momentos en los cuales las destrezas prácticas de la formación se ponen en juego y en acto.

Taller de Pensamiento Lógico y Lenguaje (octubre y noviembre, 2012). En Latacunga y Cayambe se desarrolló el “Taller de Pensamiento

Lógico y Lenguaje” con todos los estudiantes que se encuentran tomando el curso de nivelación en los cinco centros de apoyo: Simiatug, Riobamba, Latacunga, Cayambe y Otavalo. El taller tuvo como objetivo fundamental el contribuir a nivelar a los estudiantes en ciertos aspectos centrales del pensamiento lógico y el manejo del lenguaje; y fue compartido con la Carrera de Gestión para Desarrollo Local.

Convenio con la Cooperación Flamenca (noviembre 2012). La Carrera de Educación Intercultural Bilingüe mantuvo varias reuniones de trabajo con la Asociación Flamenca de



Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB) con el propósito de acordar los términos de cooperación académica entre ambas instituciones. La Cooperación Flamenca tiene una larga trayectoria de trabajo en el país y ha man-

tenido relaciones de trabajo con el Ministerio de Educación, varias universidades e institutos pedagógicos. Actualmente se encuentra apoyando la creación de la Universidad Pedagógica.



Visita del CEAACES a los centros de apoyo (diciembre 2012). Tres delegados del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior visitaron los seis centros de apoyo en los que opera la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, con el objetivo de evaluar la infraestructura y equipamiento con los que cuenta cada uno de los centros de apoyo. Se evaluaron la existencia de laboratorios, acceso a internet, bibliotecas, entre otros. Los evaluadores quedaron gratamente impresionados sobre los lugares a los que llega la UPS a través de la Carrera.



Carrera de Antropología Aplicada

Publicación de las memorias del FELAA 2011: *Naturaleza y cultura en América Latina. Escenarios para un modelo de desarrollo no civilizatorio* recoge memorias del XVIII Foro de Estudiantes Latinoamericanos de Antropología y Arqueología-FELAA. El libro fue compilado por los estudiantes Eloy Alfaro Reyes, Katterine Enríquez y Yolanda Flores y publicado por la editorial universitaria Abya-Yala/UPS (Quito, 2012). A lo largo de 674 páginas recoge 39 ponencias

así como las memorias de las diversas mesas redondas y resultados de las jornadas de trabajo de campo realizadas en Muisne, Quimsacocha, Lago Agrio y Tulipe. La publicación incluye un video documental.

XIX Foro de Estudiantes Latinoamericanos de Arqueología y Antropología (México, 23-27 de julio, 2012). Una delegación de estudiantes de la Carrera, conformada por Stephany Torres,



Alejandro Aguilera, Vanessa Osejos, Eloy Alfaro Reyes, Katterine Enríquez, Yolanda Flores y Pamela Paredes, con el apoyo financiero del vicerrectorado, participaron con sus respectivas ponencias en el foro que tuvo lugar en la Universidad Autónoma Metropolitana de México y que se centró en el cuestionamiento del papel del científico social en Latinoamérica. En este evento, los estudiantes hicieron entrega de las memorias del FELAA y del respectivo video.

Peritaje para la Defensoría del Pueblo sobre la ancestralidad territorial de la Comunidad Kichwa Amazónica Tzawata–Ila-Chucapi (marzo-septiembre, 2012). A solicitud de su kuraka, Modesto Alvarado, la Carrera de Antropología Aplicada desarrolló el estudio que determina la preexistencia ancestral de la Comuna Tzawata-Ila-Chucapi, actualmente en conflicto con la empresa Merendon Mining Inc. por el derecho a la propiedad comunitaria de su territorio. La Comuna se encuentra ubicada en el Recinto El Capricho, Cantón Julio Arosemena Tola, en la provincia de Napo, a las riberas de la cuenca del Río Anzu. El estudio fue solicitado como peritaje para el proceso de legalización del territorio, y se presentó a la Defensoría del Pueblo de la Nación y a la Subsecretaría de Tierras. El equipo de investigación fue conformado por el Magíster Dimitri Madrid, de la Carrera de Comunicación Social y la estudiante de Antropología Aplicada, María Soledad Vogliano, en colaboración con la Lic. Lina Santacruz de la Organización Comuna Amazónica.

Curso de interculturalidad (Quito, 6-24 de agosto del 2012). En el marco del convenio entre el Centro Salesiano de Formación Permanente y el Dpto. de Vinculación con la Comunidad, la Carrera de Antropología desarrolló, conjuntamente con el Área de Ciencias Sociales, el Curso de Formación continua sobre Interculturalidad del cual participaron agentes pastorales que laboran en diversas presen-

cias salesianas de Latinoamérica. Los módulos (Interculturalidad y misión, Interculturalidad y Estado, Interculturalidad y misión) han sido dictados por los siguientes docentes de la UPS: P. Juan Bottasso sdb, Patricio Guerrero, Víctor Hugo Torres, Sebastián Granda y Rubén Bravo entre agosto y septiembre del 2012. También participó el Dr. Mauricio Gnerre, antropólogo de la Universidad de Nápoles e historiador de las misiones salesianas amazónicas.

Jornada de trabajo de campo etnográfico (24 de noviembre, 2012). Este día se realizaron, con los estudiantes de la Carrera, talleres etnográficos en diversos escenarios de la ciudad de Quito, según los siguientes temas: “La descripción como herramienta etnográfica”, coordinado por el profesor Hernán Hermosa en el escenario del mercado de Santa Clara; “Relevamiento patrimonial”, coordinado por la profesora Daniela Ochoa en el escenario del Centro Histórico; “Observación participante”, coordinado por Luis Herrera en el escenario de El Ejido; y “Los cosmogramas como herramientas interpretativas y descriptivas”, coordinado por José Juncosa en el escenario de la Plaza Arenas. Estas jornadas evidencian la importancia del trabajo de campo y de sus destrezas para el perfil profesional del antropólogo ya que incorporan, de manera visible y verificable, la dimensión práctica en la formación profesional de los futuros antropólogos.

Curso de Formación Permanente para agentes pastorales de la obra salesiana de Bahía Blanca (Argentina). En el marco del Convenio entre la UPS y la Fundación Universidad Salesiana (Bahía Blanca, Argentina), la Carrera de Antropología implementa, a lo largo del 2013, el Curso de Formación Continua dirigido a los agentes pastorales de la Patagonia argentina cuya temática es la siguiente: Teología de la misión; Cultura, identidad e interculturalidad; Políticas públicas e interculturalidad; Educación intercultural. El curso prevé encuentros presenciales



en la ciudad de Bahía Blanca facilitados por tres docentes de la UPS y el uso de soporte virtual

para el desarrollo de las actividades y productos de aprendizaje.



La Dra. Dorys Ortiz, en agosto de 2012, realizó dos talleres con educadoras de Centros de Desarrollo Infantil, sobre el tema del maltrato escolar.



“**Congreso Internacional de Educación Especial e Inclusiva: Aprendiendo Juntos**” (13 y 14 de diciembre, 2012). En el marco del trabajo cooperativo entre Fe y Alegría y la Universidad Politécnica Salesiana que mantiene la Maestría en Educación Especial, se desarrolló el “Congreso Internacional de Educación Especial e Inclusiva: Aprendiendo Juntos”, con el objetivo de “propiciar el intercambio de conocimientos, enfoques, experiencias y prácticas en relación a la educa-

ción especial e inclusiva”. Este evento contó con la participación de importantes organizaciones vinculadas a la educación de las personas con discapacidad como el Ministerio de Educación, la Vicepresidencia de la República, la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, la Organización Iberoamericana para la Ciencia y la Cultura (OEI), la CBM, Perkins International, el Consejo Internacional para la



Educación de las Personas con Discapacidad Visual (ICEVI), entre otras.

El tema de la inclusión educativa se desarrolló desde los parámetros de la docencia, la

investigación y la vinculación con la comunidad. Participaron 250 docentes y autoridades de educación especial de todo el país, así como docentes de la UPS y de otras universidades.



Miryam Gallegos, Directora de la Maestría en Educación Especial y representante en Ecuador ante el Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual (ICEVI), participó en la conferencia “WBU/ICEVI General Assemblies: Achieving our Vision through Empowerment and Partnerships” realizada en Bangkok, Tailandia, del 8 al 18 noviembre de 2012. El objetivo fue intercambiar experiencias relacionadas con la educación, prevención y rehabilitación de la población con discapacidad visual del mundo.



A raíz de la convocatoria para el diseño y ejecución de proyectos de investigación realizada en el 2012, se están desarrollando los siguientes proyectos de investigación: *Currículos por competencias en la educación infantil: ¿Nuevas estrategias de gobiernos en los infantes?* (María Elena Ortiz), *Perfil Docente de Educación Básica Intercultural Bilingüe* (María Sol Villagómez), *Fortalecimiento del Sistema de Nivelación y Admisión a la Universidad* (Jaime Padilla), *Formas de evaluación usadas por los docentes en las Carreras de Pedagogía y Filosofía y Pedagogía* (Dorys Ortiz), *La Inculturación de la Iglesia en el Pueblo Indígena Andino* (Juanito Arias), y *Bases Filosóficas del Desarrollo del Conocimiento* (Robert Bolaños).





Centro de Estudios Interculturales (CEI)

Publicación de Memorias: *Encuentro Internacional de Reflexión y Participación “Al otro la’o de la raya”*. Este libro recoge las memorias del encuentro binacional de organizaciones afrodescendientes de la frontera que tuvo lugar en la UPS, sede Quito, el 12 y 13 de diciembre de 2011, e incluye dos folletos de difusión popular elaborado con el material del encuentro por el docente Patricio Guerrero, de la Carrera de Antropología Aplicada, y Juan García, líder de las organizaciones afrodescendientes del Ecuador. El libro, publicado por la editorial universitaria Abya-Yala, en el marco del año internacional de los afrodescendientes, fue coeditado con el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio e Integración (MRECI), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Universidad Politécnica Salesiana. La obra recoge las reflexiones compartidas, así como las propuestas y recomendaciones en torno a los desafíos que plantean las fronteras (la “raya”) trazadas a lo largo de la Comarca del Pacífico. Los ejes temáticos que articulan el texto son los siguientes: identidades afrodescendientes en las regiones de frontera; territorialidad, territorios ancestrales y propuestas binacionales; identidad colectiva y memoria compartida; y, finalmente, los caminos de la tradición oral y la memoria. El día 12 de octubre de 2012, en San Lorenzo, tuvo lugar la entrega del libro y de los folletos a las organizaciones afrodescendientes.

Proyecto de investigación UPS - Proyecto EIBAMAZ (UNICEF). Culmina el estudio sobre educación técnica vocacional y pueblos indígenas amazónicos, en el marco del convenio entre el proyecto regional Educación Intercultural

Bilingüe para la Amazonía de Bolivia, Perú y Ecuador (EIBAMAZ-UNICEF) y la Universidad Politécnica Salesiana (Vinculación con la Comunidad). El equipo de investigación del CEI estuvo conformado por los docentes Pablo Ortiz, Daniel Llanos, Fernando Villegas y José Juncosa y fue coordinado por Catalina Álvarez. Los resultados regionales fueron publicados por UNICEF en noviembre del 2012 y el capítulo de Ecuador se basó en los dos informes finales realizados por la UPS, el primero de los cuales sistematiza la caracterización de la oferta de entrenamiento y educación técnica vocacional para pueblos indígenas en la Amazonía ecuatoriana; y el segundo, las percepciones sobre las nociones de desarrollo de los pueblos indígenas de la Amazonía ecuatoriana y sus implicaciones para la educación técnica.

Simpósio Mujer religiosa y pueblos indígenas (Quito, 7 y 8 de noviembre del 2012). Coordinado por el Área de Ciencias Sociales, el Centro de Estudios Interculturales desarrolló el simposio con ocasión de la beatificación de Sor María Troncatti, misionera salesiana en la Amazonía ecuatoriana. La participación de religiosas de varias congregaciones, docentes de la UPS y mujeres líderes indígenas contribuyó a que la jornada académica se convierta también en una plataforma de diálogo interepistémico y, de alguna manera, de confrontación de los roles que desempeñan las diversas presencias religiosas respecto a las metas y opciones de los pueblos indígenas. Las Memorias del Simposio se encuentran en fase de edición final.

Investigaciones en proceso. Con la convocatoria 2012 de la UPS para investigaciones,



los doctorados del Área de Ciencias Sociales de la sede Quito elaboraron con los temas de sus respectivas tesis un “Programa de Investigación de Estudios Interculturales” conformado por los siguientes proyectos: *Movimiento indígena y Estado* (Sebastián Granda); *Las fronteras del Estado en el Ecuador contemporáneo* (Víctor Hugo Torres); *Interculturalidad y teologías*

de la liberación en el Ecuador (Rubén Bravo); *Sabidurías andinas y cimarronas: Aportes teóricos, metodológicos y espirituales a la interculturalidad* (Patricio Guerrero); *Epistemologías indígenas y educación superior* (José Juncosa). Los proyectos están en fase de trabajo de campo e investigación bibliográfica.



El solitario Jorge. 150 x 120 cm





Formas en el manglar. 95 x 135 cm

Novedades bibliográficas



Y fructificó. 135 x 95 cm

Novedades bibliográficas

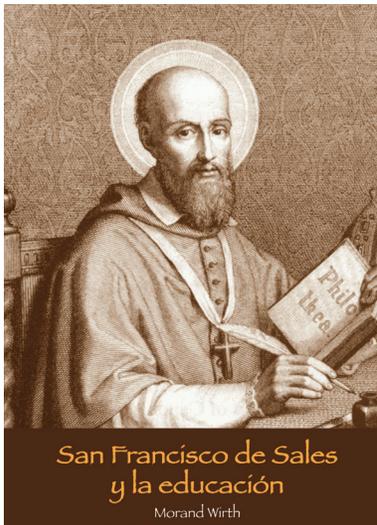
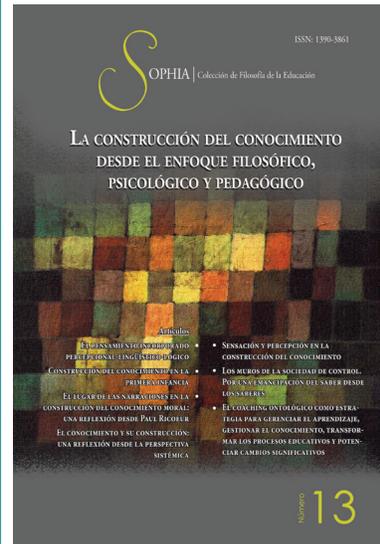
Revista Sophia N°. 13

La construcción del conocimiento desde el enfoque filosófico, psicológico y pedagógico

- **ISSN:** 1390-3861
- **Editora responsable:** Floralba Aguilar
- **Presentación:** 15 x 21 cm – 404 páginas

La construcción del conocimiento desde el enfoque filosófico, psicológico y pedagógico” es el núcleo temático que orienta las reflexiones de Sophia 13. A este número se adscriben un conjunto de posibilidades y de horizontes de comprensión, producto de la tendencia ideológica, del contexto socio-histórico y cultural, de la formación intelectual, de la estructura interna y de la realidad misma a la que pertenece cada uno de los autores que generan la teoría.

La diversidad de enfoques, tendencias y perspectivas evidencian la riqueza del debate filosófico que, a pesar de su complejidad y proliferación de aristas, todos coinciden en considerar al ser humano como el punto axial del conocimiento.



San Francisco de Sales y la Educación

- **ISBN:** 978-9978-10-096-7
- **Autor:** R.P. Morand Wirth
- **Presentación:** 15 x 21 cm – 568 páginas

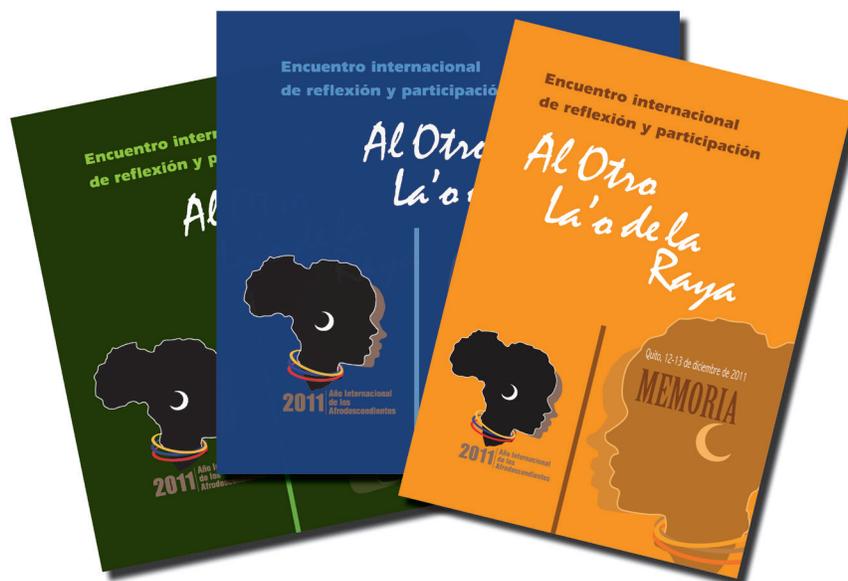
Nacido en el antiguo ducado de Saboya, S. Francisco de Sales se encontró en una de las encrucijadas de la Europa de su tiempo.

Esta obra intenta ubicarlo en su contexto histórico y explora las numerosas fuentes que han contribuido a formar una de las personalidades que más han contribuido a renovar la espiritualidad católica en el periodo que siguió al Concilio de Trento.

El autor, el salesiano francés Morand Wirth, analiza de manera especial la personalidad de Francisco de Sales en cuanto a educador. Para lograrlo se detiene en estudiar el camino que el santo recorrió para obtener, personalmente, una educación esmerada.

La lectura de esta obra es imprescindible para quien desee tener un conocimiento básico del impulso que ha dado un gran santo a la renovación de la vida espiritual en los últimos siglos.





Al otro la'o de la raya

Encuentro internacional de reflexión y participación

- **ISBN:** 978-9978-10-114-8
- **Equipo editorial:**
Ma. Elena Porras, José Juncosa,
José Sosa y Jeanneth Tadeo

Estas publicaciones recogen las reflexiones compartidas, así como las propuestas y recomendaciones en torno a los desafíos que plantean las fronteras (la “raya”) trazadas a lo largo de la Comarca del Pacífico organizadas según los siguientes ejes temáticos: identidades afrodescendientes en las regiones de frontera; territorialidad, territorios ancestrales y propuestas binacionales; identidad colectiva y memoria compartida; y, finalmente, los caminos de la tradición oral y la memoria.

El conjunto de publicaciones consta de un de memorias académicas y dos de difusión popular que desarrollan los siguientes temas:

1. Territorialidad, territorios ancestrales y propuestas binacionales; 2. Identidades afrodescendientes en las regiones de frontera; 3. Propuestas binacionales; y 4. Los caminos de la tradición oral y la memoria.

Los folletos fueron elaborados por Juan García, líder del movimiento afroecuatoriano, y Patricio Guerrero, docente de la Carrera de Antropología.



Alteridad. Revista de Educación

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, ya sea en español o inglés. Con el propósito de acelerar el proceso de edición, deben asumir los siguientes lineamientos, puesto que los artículos que no lo sigan serán rechazados o devueltos para que se realicen las correcciones pertinentes.

Tipos de artículos

Alteridad publicará artículos sobre los diversos aspectos de la educación, fundamentalmente de tres tipos:

- De *investigación*, que reportan investigación empírica original relacionada con la educación, usando enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos.
- De *revisión*, que contribuyan al progreso de la producción de 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.
- De *discusión*, que contribuyan a la discusión de política educacional latinoamericana.

No se publicarán artículos que expresen exclusivamente opiniones, anécdotas o interpretaciones no fundamentadas.

Originalidad

1. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación.

Componentes de los escritos

2. La estructura de los documentos presentados contendrán al menos los siguientes apartados:
 - Encabezamiento
 - Cuerpo del trabajo
 - Referencias bibliográficas
3. El *encabezamiento* debe incluir la siguiente información:
 - a. El título del artículo;
 - b. El nombre completo del autor o de los autores y su adscripción institucional;
 - c. Un resumen en español e inglés: cada versión debe estar en un solo párrafo y no deben superar las 200 palabras respectivamente. Deben resumir la información sobre el propósito/objetivos/hipótesis del trabajo, una breve descripción de los participantes, instrumentación, procedimiento y resultados.
 - d. 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^o edición del IRESIE (disponible en: http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie/vocabulario.pdf), o el Tesoro de la UNESCO (Consulte en: <http://databases.unesco.org/thessp/>).



1. El *cuerpo del trabajo* debe considerar la siguiente información:
 - a. Introducción:
 - Fundamentación
 - Definiciones
 - Revisión de la literatura
 - Formulación de objetivos y establecimiento de hipótesis
 - b. Materiales, fuentes y métodos:
 - Recopilación de datos
 - Tratamiento de las variables
 - Análisis estadístico
 - c. Resultados
 - d. Discusión
 - e. Conclusiones
6. La *Bibliografía referencial* debe incluir todas y únicamente las publicaciones referidas en el texto.

Normas de estilo

7. Los trabajos deben ser compatibles con Microsoft Word. La extensión no debe superar las 7000 palabras, incluyendo el título, el resumen, las referencias bibliográficas, tablas y figuras.
8. Deben estar configurados en formato A4, con letra Times New Roman de 12 puntos con interlineado de 1,5.
9. Los cuadros, gráficos, tablas, mapas, figuras, fotografías, etc. deberán incluirse en el cuerpo del documento con una resolución de 300 dpi. Los pies de tabla se colocan en la parte superior de las mismas centradas y los pies de gráficos/figuras en la parte inferior.
10. Para la redacción de los trabajos los autores deberán apegarse a las pautas del Manual de Estilo de la American Psychology Association (APA – 6ª edición). Consulte: <http://www.apastyle.org/>.

Proceso editorial

11. 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.
12. 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.
13. Si el artículo es aceptado para la publicación, los editores combinarán los comentarios de los revisores con sus propias observaciones editoriales y regresarán el manuscrito al autor principal para su revisión final. El autor debe entonces realizar las correcciones y cambios necesarios. Usualmente el tiempo dado para los cambios no será mayor a dos semanas.
14. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
15. 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.



1. 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

2. 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 7000 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

18. Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:
 - a. El Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica Salesiana (la editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright - © 2011, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en el literal b.
 - b. *Alteridad* se publica en versión escrita y electrónica bajo una licencia <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ec/>. Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

Presentación

19. Los artículos deben ser enviados mediante archivos adjuntos al e-mail: alteridad@ups.edu.ec, con copia al Editor responsable: jpadilla@ups.edu.ec



Alteridad. Revista de Educación

Guidelines for Authors

Alteridad is a scholarly journal published by the Salesian Polytechnic University. Its main objective is to contribute to the socialisation and debate of academic output within the field of Education. The journal is published bi-annually in the months of June and December.

Authors may submit their articles to *Alteridad*, either in Spanish or in English. In order to expedite the process of editing, authors should observe the following guidelines. Articles which fail to follow them will be rejected and returned so that appropriate corrections can be made.

Type of Articles

1. *Alteridad* will publish articles regarding different aspects of Education, fundamentally of these three kinds:
 - Research articles which report on original empirical research related to Education through the use of qualitative, quantitative or combined approaches.
 - Reviews, which contribute to the progress of the production of knowledge in any of the areas of Education. These will include manuscripts oriented to synthesise previous scientific research and to discuss problems of methodology, conceptualisation and implications of education policy.
 - Debate articles, which enrich the discussion of Latinamerican educational policy.

Articles which express personal views, anecdotes or unfounded interpretations will be rejected.

Originality

2. Every article must be original and should not be assessed by any other journal at the same time that is being considered for publishing by *Alteridad*.

Components of the Article

3. The structure of submitted articles should contain at least the following subsections:
 - Heading
 - Body of Text
 - References and Bibliography
4. The heading should include the following:
 - e. Article title;
 - f. Full name of the author/s and their institutional membership;
 - g. A summary in English and Spanish. Each version should be in one paragraph and no longer than 200 words respectively. The summary should convey the purpose, objectives and any hypothesis; a brief description of the participants, tools, methods and results obtained.
 - h. After the summary and abstract, four keywords in English and Spanish should follow; these keywords should not be repeated in the title of the article. For this purpose the fourth edition of controlled vocabulary of IRESIE (available on: http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie/vocabulario.pdf), or UNESCO's thesaurus (available on: <http://databases.unesco.org/thessp/>) shall be used.



5. The body of the text should include the following information:
 - a. Introduction:
 - Substantiation
 - Definitions
 - Revised literature
 - Formulation of objectives and hypothesis
 - b. Materials, sources and methods:
 - Data gathering
 - Analysis of variables
 - Statistics Analysis
 - c. Results
 - d. Discussion
 - e. Conclusion
6. The Bibliography and References should only be included if they have been used in the article.

Style Guidelines

7. All articles should be compatible with Microsoft Word. The length should not exceed 7000 words, which includes title, summary, references, bibliography and annexes.
8. All articles should be in A4 format, Times New Roman font, size 12 with spacing of 1.5.
9. Charts, graphs, tables, maps, figures, photographs, etc. should be included in the body of the text in 300 dpi resolution. Footers should be placed at the top in the central part, however for graphs and figures these will be placed at the bottom.
10. For writing style, authors should follow the norms set by the Manual of Stylistics of the American Psychology Association (APA – 6th edition). Please check: <http://www.apastyle.org/>.

Editorial Process

11. Any submitted document received by the responsible editor is subject to two processes of selection:
 - a. The first one will be carried out by the Internal Editorial Council, which will determine the pertinence and scientific standing of the article.
 - b. The second one will be carried out by the External Editorial Council, according to the double-blind peer review system. In case of result discrepancies, a third assessment will be applied, however, this result will be final and definite.
12. The Secretary of the Editorial Council will notify authors about the decision of the assessors to accept an article, suggest further revision or reject altogether.
13. If an article is to be accepted for publishing, the editors will combine comments made by the assessors plus their own editing suggestions and will return the document to the main author for final review. At this time, the author should undertake any corrections and necessary changes on the document. The time allowed for emendations will be less than two weeks.
14. The Editorial Coordination of the journal reserves the right to make editorial changes and corrections of style should they be required in order to improve the quality of the document.
15. Once the article has been formatted, a sample composition test will be sent to the author. At this stage, it is not possible to make changes to the document, only emendations. The author must return the printed sample to the editors within a week of reception.
16. If an article is published by *Alteridad*, the main author will receive in the post three free copies of the journal.



Liability Statement

1. As part of the article submitting process, it is required that authors express if they satisfy the following criteria:
 - a. Articles have neither been published previously nor have been submitted to another journal (unless a justification has been given to the responsible editor).
 - b. The attached document is Microsoft Word compatible, and does not exceed 7000 words.
 - c. The text has 1.5 spacing; Times New Roman font, size 12; and any illustrations, tables and graphs are included in the body of the text and not at the end of the article.
 - d. The document fulfills with the bibliographic and style requirements set by the American Psychology Association (APA).
 - e. The "Title" page contains all details about the author/s.
- a. The Publishing Service of the Salesian Polytechnic University (the publishing house) reserves the rights (copyright - © 2011, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador) of published titles, and favours and allows the reuse of the aforementioned titles under the licence usage explained in section b.
- b. *Alteridad* is published in written and electronic version under the licence of <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ec/>. It is possible to copy, use, disseminate and transmit only: i) if authorship and source are cited in full (journal, editorial and URL of the title); ii) not used for commercial purposes; iii) the terms and conditions of this licence are fully mentioned.

Presentation

19. All articles should be sent as attached files to the following e-mail address: alteridad@ups.edu.ec, please also send a copy to the responsible editor: jpadilla@ups.edu.ec

Author's Copyright

18. Titles which are published in this journal are subject to the following:

REVISTA DE EDUCACIÓN
ALTERIDAD





Los frutos del amor. 146 x 146 cm