

ISSN:1390-9940

REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

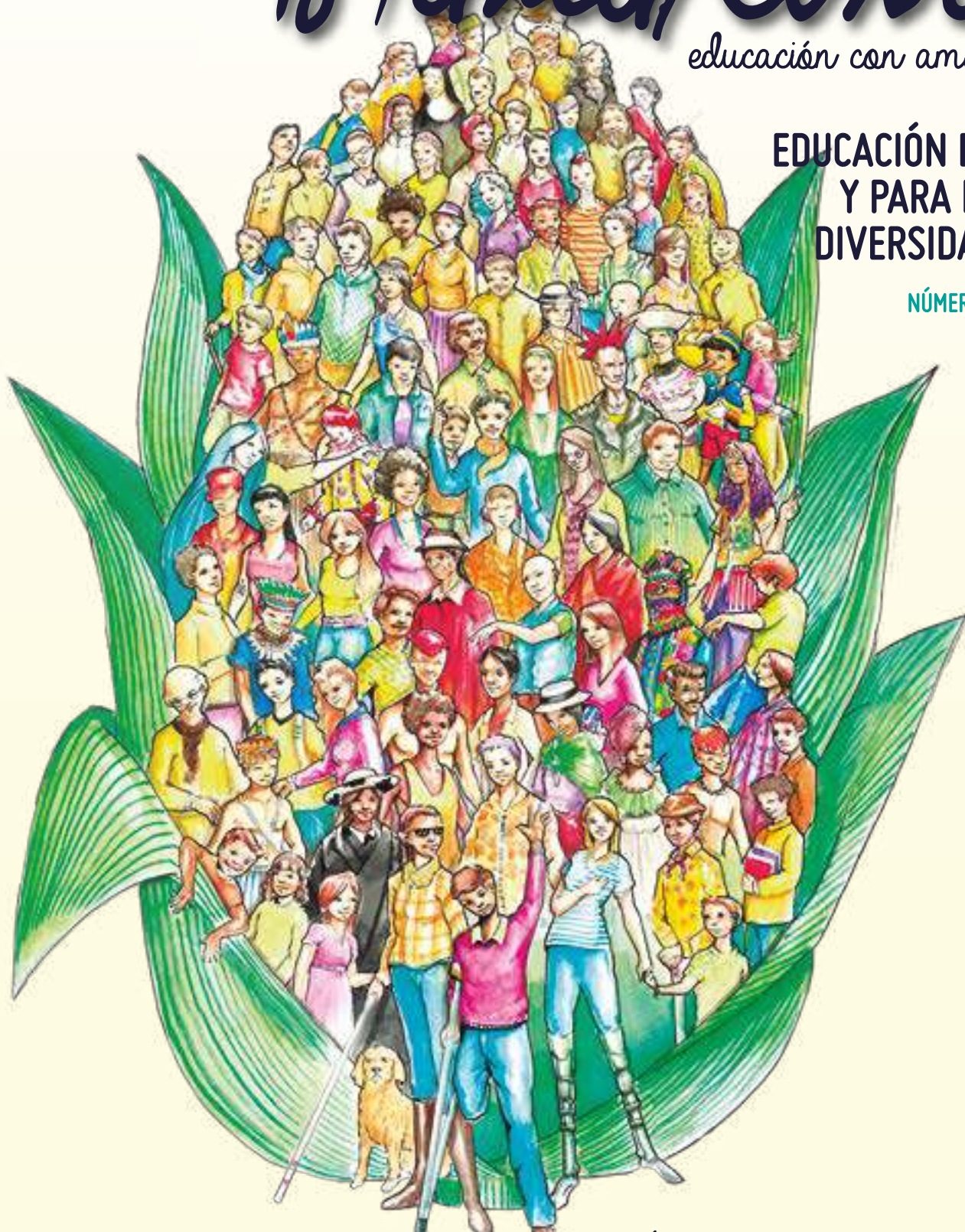


# Mamafuwa


*educación con amor*

**EDUCACIÓN EN  
Y PARA LA  
DIVERSIDAD**

NÚMERO 5

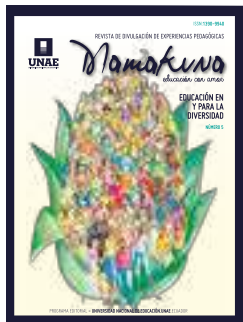






SOY LA CULEBRA QUE DIO LA FORMA A LA LEOQUINA, AMO LA TIERRA PORQUE SIEMPRE ESTOY SOBRE ELLA. REPRESENTO EL ORIGEN DE LA VIDA Y LA FORTALEZA DE LO QUE EXISTE, ESTOY PARA PRECAUTELAR LO NUESTRO, PARA GUIAR QUE EL RAZONAMIENTO TRANQUILO PERMITA CONSTRUIR CONOCIMIENTO, MI COMPROMISO ES CON LA IDENTIDAD DEL PUEBLO, QUE AL SON DE MIS FORMAS LEVANTÓ SU CULTURA, ESTOY AQUÍ PARA VELAR PORQUE LO NUEVO GUARDE EQUILIBRO CON LO ETERNO, PARA QUE LOS CIUDADANOS ALCANCEN SUS OBJETIVOS SIN OLVIDAR SUS RAÍCES.

YO SOY LA GUACAMAYA Y SÉ VOLAR. MIS SABERES HAN PERMITIDO EL DESARROLLO DE MI PUEBLO CAÑARI, REPRESENTO LO NUEVO, LA INNOVACIÓN, LA BÚSQUEDA DEL CONOCIMIENTO QUE HA DE LOGRAR EL BIENESTAR DE MI GENTE, YO NO CUESTIONO, YO PROPONGO. LOGRÉ SUPERAR LA OSCURIDAD Y COLOREAR DE VERDE LOS CAMPOS, HE INSPIRADO PARA QUE LA FUENTE DE LOS SABERES DEL MAÑANA SE ASIENTE EN MIS TERRITORIOS Y AQUÍ ESTOY PARA INCULCAR Y GUIAR LOS PROCESOS QUE HAN DE FORMAR AL CIUDADANO DEL FUTURO.



# CRÉDITOS

## Rector

Freddy Álvarez. PhD.

## Comisión Gestora de la UNAE

Helen Quinn. PhD.  
Ángel Pérez Gómez. PhD.  
Joaquín Prats. PhD.  
Axel Didriksson. PhD.  
Freddy Peñafiel. Mtr.  
Sebastián Fernández de Córdova. Abg.

## Vicerrectora Académica

Rebeca Castellanos. PhD.

## Dirección de la Revista

Gladys Isabel Portilla Faicán. Mtr.  
María Dolores Pesántez. Mtr.

## Comité Editorial de la Revista

Gisselle Margarita Tur Porres. Mtr.  
Ormary Egleé Barberi Ruíz. PhD.  
Irma de Lourdes Bermeo Álvarez. Mtr.  
Marco Vinicio Vásquez Bernal. Mtr.

## Secretaría

Janeth Maribel Morocho Minchala. Econ.

## Director Editorial

Sebastián Endara. Mgtr.

## Diseño y diagramación

Anaela Alvarado. Dis.

## Ilustrador

Antonio Bermeo. Lic.

## Corrección de textos

María Luisa Torres. PhD.

## Impresión

UNAE EP

## Número 5

Mayo de 2017  
Tiraje: 2000 ejemplares

## ISSN: 1390-9940

Universidad Nacional de Educación de Ecuador - UNAE  
Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)  
Azogues - Ecuador  
Teléfonos: (593) (7) 3701200  
E-mail: [mamakuna@unae.edu.ec](mailto:mamakuna@unae.edu.ec)  
[www.unae.edu.ec](http://www.unae.edu.ec)

## Créditos Reimpresión

### Rector

Freddy Álvarez. PhD.

### Comisión Gestora de la UNAE

Adrián Bonilla. PhD.  
Magdalena Herdoiza Mera. PhD.  
Juan Samaniego Froment. Mgtr.  
María Nelsy Rodríguez. PhD.  
María Belén Albornoz. PhD.  
Verónica Moreno García. Dra.

### Dirección de la Revista

José Manuel Sánchez. PhD.  
Odalys Fraga. PhD.

### Comité Editorial de la Revista

Gisselle Tur Porres. PhD.  
Ormary Barberi Ruíz. PhD.  
Marco Vinicio Vásquez. Mtr.

### Secretaría

Janeth Morocho. Econ.

### Director Editorial

Sebastián Endara. Mgtr.

### Diseño y diagramación

Anaela Alvarado. Dis.

### Corrección de textos

Verónica Neira Ruíz. Lic.

### Impresión

UNAE EP

### Número 5

Primera reimpresión. Septiembre 2018  
Tiraje: 500 ejemplares

La revista **Mamakuna** es una revista de divulgación de experiencias pedagógicas de ámbito nacional e internacional, que comprende las Ciencias Pedagógicas como un ámbito prioritario para la experimentación, reflexión, sistematización y divulgación de experiencias educativas vinculadas a la práctica docente y el aprendizaje. Tiene una periodicidad cuatrimestral.

Las ideas y opiniones vertidas en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no necesariamente representan el criterio de la Universidad. Se autoriza la reproducción total o parcial de esta publicación para fines educativos u otros fines no lucrativos, siempre que se cite al autor y el nombre de la revista.

# CONTENIDOS

## 7 Presentación

---

### WAWA

---

- 10 **La hora de la comida en los CIBV: de la balanza a la escucha afectiva**  
María Fernanda Acosta Altamirano
- 20 **La inclusión de niños con discapacidad en los Centros de Educación Inicial en el Ecuador**  
Lucía Van Isschot de la Peña

### WAMBRA

---

- 30 **El teatro como apoyo inclusivo para la atención a la diversidad**  
Shai Sergio Hervitz
- 38 **Hacia una inclusión real de género en el aula: lectura y análisis de *Casa de muñecas*, de Henrik Ibsen**  
Stalyn Ruales Corozo
- 47 **Aprendizaje activo para la Enseñanza del Medio Natural: una experiencia vivencial sobre el Ecuador megadiverso**  
José Manuel Sánchez Robles y Lucía Torres-Muros
- 54 **The personal learning environment - a symbol of the changing landscape of education in the twenty first century**  
Linda Hayes, Diana González y Carlos Álvarez

### CHAUPI

---

- 66 **Los apoyos inclusivos, una herramienta para la atención a la diversidad. Realidades y retos en la escuela ecuatoriana**  
José Ignacio Herrera Rodríguez y Geycell Guevara Fernández

### RUNA

---

- 78 **El proyecto homogeneizador de la educación en el Ecuador**  
Ángel Japón Gualán
- 86 **Filosofía, educación y buen vivir: un abordaje polilógico a la diversidad epistémica**  
Javier Collado Ruano

### MISHKI

---

- 96 **Educación ecuatoriana en y para la diversidad: revisión de casos**  
Edison Javier Padilla y Joana Valeria Abad

- 103 **GALERÍA VISUAL** Centro de Artes Fundación Mundo Nuevo
-



# PRESENTACIÓN

En esta edición se aborda un tema de actualidad y de los más complejos en el mundo educativo, la educación para vivir la diversidad; desde sus realidades y potencialidades, a través de sus diferentes manifestaciones, ámbitos y escenarios. En las últimas décadas la diversidad en el aula se ha convertido en un tema relevante y recurrente, sin embargo, su comprensión y vivencia genera muchas incógnitas y vacíos conceptuales que se manifiestan en posturas y comportamientos problemáticos y complejos. Niños, jóvenes, familias y los mismos docentes tienen dificultades para comprender y asumir la diversidad como una situación inminente e importante.

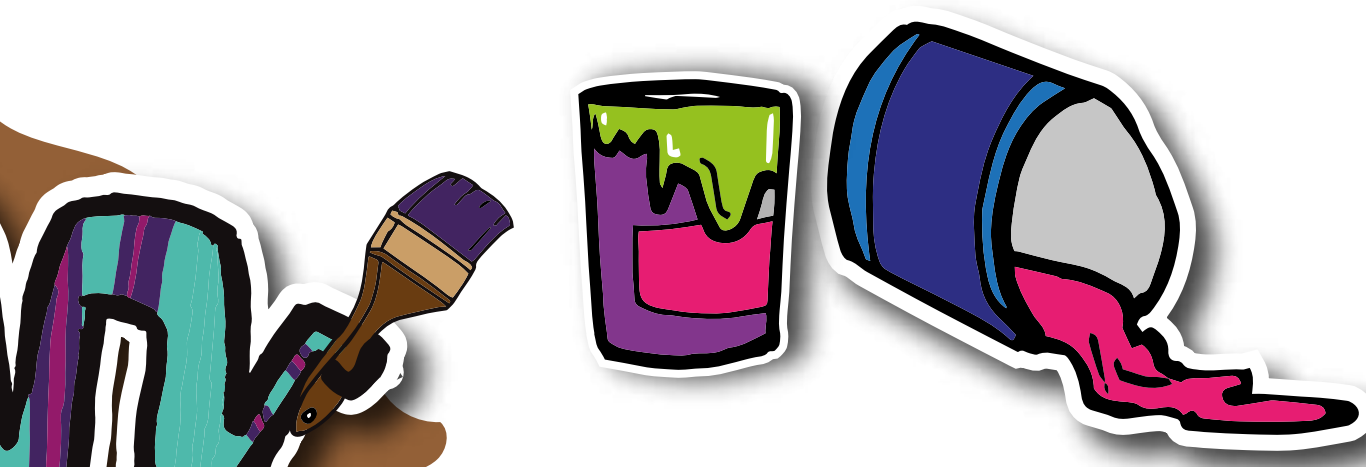
En la actualidad, en las políticas, los enfoques, concepciones y prácticas del ámbito educativo, se posicionan temas imperativos, tales como: educación para todos, el aprendizaje centrado en el estudiante, equidad social, educación para la ciudadanía, inclusión y diversidad, como indicadores de una educación pertinente y de calidad. En este contexto, el Buen Vivir está concebido en el marco normativo educativo ecuatoriano como principio rector del sistema educativo. La complejidad y relevancia de estos temas demandan propuestas para una educación diferente, donde la diversidad cobra gran importancia.

La diversidad etaria, étnico-cultural, de género, entre otras, visibilizada y latente en las aulas, es una incitante invitación para que directivos, docentes y familias emprendan formas creativas de acercamiento, aprendizaje, comprensión y vivencia de la diversidad, como una oportunidad para construir y habitar mundos mejores. En este contexto, las grandes preguntas que emergen en el seno de la filosofía de la educación cobran mucho sentido. En este siglo caracterizado por la

fluidez de los cambios y la emergencia continua de lo diverso es imperativo repreguntar: ¿qué sociedad queremos construir?, ¿quiénes caben en ella?, ¿qué seres humanos se debe educar?, ¿cómo se lo hará?; en suma, ¿qué educación se necesita?

La diversidad de experiencias y perspectivas de los autores, que para este número han sido seleccionados, procura contribuir a pensar y educarnos para vivir la diversidad. La variedad de temas, enfoques y posturas, que en esta edición se presenta, son una muestra de la riqueza que involucra la diversidad, vista como una oportunidad de diálogo, aproximación y aprendizaje mutuo, en torno a temas de interés común, desde la diversidad respetuosa. Las aulas, los entornos educativos y la vida, están poblados de diferentes formas de ver el mundo y habitarlo, de vivencias y sensibilidades, pero es importante no perder de vista los fines comunes, tales como la pertenencia a la humanidad y al planeta como casa común. Estos fines, entre otros, apremian a la unidad en la diversidad.

En esta entrega, *Mamakuna* presenta una variedad de experiencias, conocimientos, sistematizaciones y valoraciones, en torno al desafío de educar en y para la diversidad, no como una obligación normativa, sino como una oportunidad para desarrollar la condición humana. La tecnología y las estrategias pedagógico-didácticas convergen en torno a las experiencias personales y grupales de exclusión o inclusión de la diversidad, en varias de sus manifestaciones. La unidad en la diversidad es una de las manifestaciones de la inteligencia y plenitud del ser humano. Urge ir de la tolerancia a la celebración de la diversidad. Les invitamos a transitar por los textos y paratextos de *Mamakuna* hacia la reflexión sobre la educación en y para la diversidad, como punto de llegada.



Mamakuno





# WAWA

**WAWA SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA "BEBÉ RECIÉN NACIDO".**

ESTA SECCIÓN ESTÁ DEDICADA A LOS MÁS PEQUEÑOS, UNA FORMA DE REDESCUBRIR LA PRIMERA MIRADA AL MUNDO DESDE LA EMOCIÓN CONSTANTE DE LA NOVEDAD. NOS PROPONEMOS APRENDERLO TODO DE QUIENES, NO SABRIENDO AÚN NADA, NOS DAN LAS LECCIONES MÁS IMPORTANTES DE LA VIDA.



## LA HORA DE LA COMIDA EN LOS CIBV: DE LA BALANZA A LA ESCUCHA AFECTIVA

María Fernanda Acosta Altamirano



**Resumen:** La erradicación del hambre y de la desnutrición crónica está en la agenda de la política pública mundial. En el caso del Ecuador, los índices son elevados y responden a lógicas socio-demográficas; ya que su mayor incidencia se da en poblaciones rurales, pobres y en sectores indígenas. Los Centros Infantiles para el Buen Vivir (CIBV) buscan mejorar la alimentación de los niños de entre uno y tres años e incidir así en sus condiciones de vida. En estos espacios se reparten cuatro comidas a los niños. El cuidado y el aprendizaje giran mucho en torno al momento de la comida. La alimentación en estos centros se da, muchas veces, en contexto de tensiones. Por esta razón es fundamental general estrategias basadas en la escucha de las necesidades particulares de cada niño. No solo se trata de alimentarlos bien ni de proveerles sus necesidades calóricas, se debe pensar la alimentación como un proceso en el que entran en juego sus necesidades fisiológicas, pero también sociales y emocionales.

**Abstract:** Eradication of hunger and chronic malnutrition is on the public policy agenda in the world. In the case of Ecuador, the indexes are high and respond to socio demographical logics. The most affected is the rural population, the poorest people and indigenous sectors. The Children's Centers for Good Living (CIBV) are a public strategy to enhance the feeding of children between one and three years. Its goal is to improve their living conditions. In these centers, four meals are distributed to the children. Care and learning are developed mostly around the time of the meal. Feeding in these institutional contexts is, often, a moment of tension. For this reason, it is essential to work on strategies based on listening to the particular needs of each child. It is not only about feeding them well or providing their caloric needs, we must understand "meal time" as a process in which physiological, social and emotional needs take a very important place to construct healthy future practices.

**Palabras clave:** Alimentación, infancia, escucha, disfrute, desnutrición crónica.

En el contexto ecuatoriano, los Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV) son espacios encargados del cuidado y educación de niños y niñas de uno a tres años. Dentro de su horario de funcionamiento (de siete de la mañana a cuatro de la tarde) los menores reciben cuatro comidas: el desayuno, el refrigerio de media mañana, el almuerzo y el refrigerio de la tarde. Una buena parte del tiempo y de las funciones de los educadores giran en torno a la hora de comer. Esta propuesta estatal busca garantizar el bienestar de esta población que proviene de hogares de recursos económicos escasos y de zonas culturalmente diversas. Esta política pública se orienta a proteger a la infancia, superar las desigualdades sociales y promover la equidad en el acceso a una buena alimentación y mejorar las condiciones de vida. Los CIBV son una estrategia de transformación social.

Educación es un término que nace del latín, se compone del prefijo "ex" -hacia afuera- y del verbo *dulcere* -guiar- (Diccionario etimológico en español en línea). Algunos de sus sinónimos son: formar, instruir, aleccionar, guiar, dirigir, enseñar, orientar, forjar o acostumbrar. La educación no es tan solo un proceso de difusión de conocimientos, constituye también

un medio de transmisión de valores culturales. La educación en su dimensión formativa trasciende lo meramente cognitivo; se busca orientar, forjar las bases de la persona, guiar sus prácticas y crear hábitos. De ahí que el rol de los educadores de educación inicial es crucial para el desarrollo de buenas prácticas futuras en la alimentación.

## ¿Seguridad alimentaria de la infancia en el Ecuador?

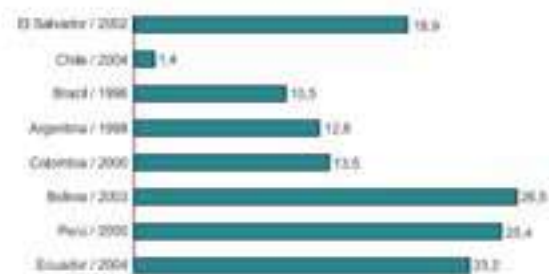
La FAO (*Food and Agriculture Organization*) define como seguridad alimentaria el momento en que: "todas las personas tienen en todo momento acceso físico, social y económico a los alimentos suficientes, inocuos y nutritivos que satisfagan sus necesidades energéticas diarias y preferencias alimentarias para llevar una vida sana y activa" (FAO, 2011, p.1).

Actualmente 842 millones de personas en el mundo no solo que no cuentan con seguridad alimentaria, sino que padecen hambre<sup>1</sup> (FAO, 2014). En el Ecuador, pasó el porcentaje de personas subalimentadas del 26.4% en el periodo 1990-1992 al 16.3% en 2011-2013 (FAO, 2011). La población infantil es la más vulnerable.

En nivel de América Latina, según un estudio de desnutrición realizado por el Banco Mundial con datos de la encuesta ENDEMAIN del 2004, el Ecuador tenía uno de los mayores índices de la región, junto con Bolivia y Perú (MCDS, 2010).

Gráfico 1 Desnutrición crónica, datos comparativos

Gráfico 1. Desnutrición crónica (patrón de crecimiento NCSH 78)



En las últimas décadas, ha habido un esfuerzo notable por reducir la desnutrición crónica<sup>2</sup> (en niños menores de cinco años), cifra que pasó del 31,7% al 25,8% de 1999 al 2006 (MCDS, 2010, p.7).

Según la encuesta de Condiciones de Vida (ECV) realizada entre noviembre del 2013 y octubre 2014 en el Ecuador, el 23,9% de la población de menores de cinco años en el país padece de desnutrición crónica en la población menor de cinco años corresponde al 23,9%, del cual 19,7% se encuentra en las zonas urbanas y 31,9% en las rurales. En cuanto al nivel socio-económico, el quintil (20% de la población) más pobre presenta un 35,5% de los niños y niñas menores de cinco años con desnutrición crónica, mientras en el quintil más rico este índice es el más bajo, con el 12,6% (INEC, 2015, p.83).

Gráfico 2 Desnutrición crónica, según quintil de pobreza por consumo (% población menor de 5 años)



Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida ECV. INEC, 2015.

A nivel nacional, las provincias más afectadas son: Chimborazo – donde más de la mitad de los y las menores tenían desnutrición crónica (52,6%), Bolívar (47,9%), Cotopaxi (42,6%), Imbabura (40,2%), cabe anotar que estas provincias poseen un elevado porcentaje de población indígena. Mientras que las provincias con menores índices eran: Guayas (16,8), Esmeraldas (19,2%), Los Ríos (21,5%), Pichincha (22,5%) y Manabí (24,7%). En el caso de Guayas y Pichincha existe la influencia de las ciudades de Guayaquil y Quito y según los datos anteriormente expuestos la desnutrición crónica tiene menor incidencia en las zonas urbanas.

Gráfico 3 Mapa por provincia de desnutrición crónica en menores de cinco años

Mapa 1. Desnutrición crónica de los menores de cinco años a nivel provincial



El informe de avance de los Objetivos del Milenio del 2007 muestra que la desnutrición crónica, en el mismo rango etario, tiene mayor incidencia en poblaciones indígenas (46,7%) que en mestizas (21,2%), blancas (18,8%) y otros grupos étnicos (14%) (Vacacela y Moreno, 2007).

En definitiva, la presencia de desnutrición crónica en menores de cinco años responde a condiciones socio-demográficas, siendo más vulnerables las poblaciones rurales, las más desfavorecidas económicamente y las zonas indígenas. En este contexto, la labor de las y los educadores en los CIBV es fundamental, pues garantiza la posibilidad de acceso a una adecuada ingesta calórica a los niños y niñas de uno a tres años.



## Dinámicas presentes en el sistema de los CIBV

Con la finalidad de entender las lógicas y las prácticas presentes en los CIBV, se realizó la entrevista a Lucía Van Isschot, quien fue directora nacional de estos centros durante el periodo 2014-2016.

Este testimonio evidencia cuáles son las instituciones que integran los CIBV, cuáles son los distintos actores de la comunidad y cómo participan y sobre todo cuál es el rol de las y los educadores en este proyecto.

Dentro de los CIBV, se pretende dar atención individualizada a los y las menores, que se aborden distintas dimensiones del desarrollo del o de la menor: en la “educación lo que le podrías llamar estimulación temprana, intervención temprana, en el MIES se le llama educación inicial” (Van Isschot, 2017, en línea); en servicios de alimentación y en la salud. Existe un convenio entre el MIES y el Ministerio de Salud Pública. Este último es el responsable del control del estado de salud física y psicológica de los niños. Las brigadas médicas realizan visitas periódicas a cada CIBV (por lo menos dos veces por año).

Van Isschot narra que el CIBV recibe un fondo destinado a la alimentación por cada niño inscrito (hasta el 2016, recibían 1,40 USD por cada niño para dotar de las cuatro comidas). Antes del mandato del presidente Correa, en estos centros (no se llamaban los CIBV) eran las “madres comunitarias” quienes compraban los alimentos y cocinaban. El menú era planteado por ellas con la asesoría de técnicos. A partir del 2007, se cambió la estrategia y se externaliza el servicio de alimentación y se contrató una empresa. Como política nacional y como medida de seguridad, se cerraron las cocinas dentro de los centros.

La presencia de desnutrición crónica en menores de cinco años responde a condiciones socio-demográficas, siendo más vulnerables las poblaciones rurales, las más desfavorecidas económicamente y las zonas indígenas.

Para poder alimentar al bebé, se necesita que pueda sentarse por sí solo y expresar su saciedad y su hambre.



Hasta la actualidad, estas empresas, muchas veces conformadas por antiguas madres comunitarias y capacitadas por personal del MIES, continúan siendo los proveedores de alimentos de los CIBV. Las porciones de cada alimento están reguladas para cada edad: “en las regulaciones están cuánto de proteína tiene que consumir diariamente, cuánto de carbohidrato, cuánto de grasa” (Van Iscchot, 2017, en línea). El desayuno está constituido por una bebida y algo sólido, se incluyen en todas las comidas

dosis de proteínas, vitaminas y carbohidratos. Nuestra informante calificada narra como suele ser un desayuno en el CIBV:

se evita que se les dé pan con queso que es lo común, se les da por ejemplo una tortilla de verde, una tortilla de huevo o una tortilla de maíz. Algo que tenga algún valor nutritivo. (Se lo acompaña) con un jugo o el batido de leche, que generalmente es un batido con chocolate o a veces es sola, o a veces con algo de canela. Se trata de evitar que se les dé solo, el agua caliente (Van Iscchot, 2017, en línea).

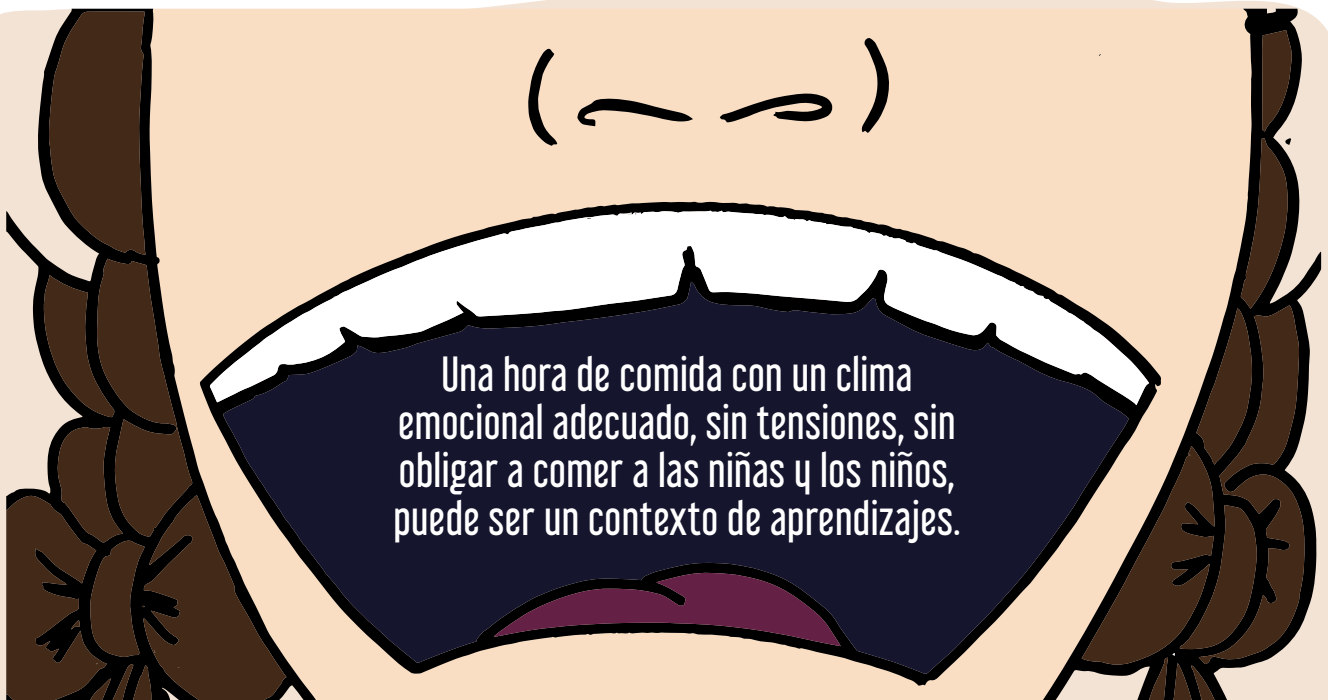
El refrigerio de media mañana se compone de una fruta (de preferencia de temporada), que normalmente está cruda, picada en pedazos, sin procesar y sin azúcar añadida.

“La responsabilidad del educador es atender con calidad a este menor” (Van Iscchot, 2017, en línea). Su horario empieza a las siete de la mañana (aunque algunos niños llegan desde antes de las seis, según narra Lucía). A las siete y media empiezan los preparativos para recibir el desayuno, que se sirve a las ocho de la mañana. En los casos en que el CIBV no cuenta con agua, tiene que calcular el tiempo de traerla. La “lavada de manos” es un momento muy importante para las y los educadores, se busca incentivar la autonomía del niño y la niña: “es educativo”, menciona Lucía, “tienen que permitirse el detalle de que el niño aprenda a lavarse, no solamente que ella le lave las manos” y al mismo tiempo crear el hábito.

El desayuno dura de ocho a nueve de la mañana aproximadamente y posteriormente se repite el proceso de lavado de manos y los niños se cepillan los dientes. A las nueve y media, los niños están listos para recibir la clase o la estimulación. Alrededor de a las diez o diez y media de la mañana, se sirve el primer refrigerio, el almuerzo está previsto para las doce del día y el segundo refrigerio como a las tres de la tarde. Para todos estos momentos de comida, se debe repetir la rutina de lavado de manos que termina con este mismo procedimiento (cada uno dura media hora aproximadamente).

Por instinto de supervivencia, ningún niño/a se negaría a comer, si esto atentara contra su vida. Cada niño/a come lo que su organismo le pide y esto depende de su edad, del tamaño de su estómago, del gasto de energía que tenga.

Propiciar la autonomía genera un resultado no solo en cuanto a la independencia del niño a la hora de comer. La adquisición progresiva de estas destrezas y de estos hábitos, generará en el niño/a progresivamente confianza en sí mismo/a.



Gran parte de los esfuerzos de los CIBV están orientados a disminuir los índices de desnutrición crónica y por tanto los esfuerzos giran fundamentalmente en la alimentación. ¿Qué pasa si el o la menor no quiere comer? ¿Cuál es la función de la maestra?

La función de la maestra es que el niño coma. Si el niño no come hay que averiguar por qué no ha querido comer. Entonces se viene el momento de comunicación con la familia y la familia debe informar; pero tú generalmente sabes porque no quiere comer. Porque le ves que está con diarrea o ves que el niño ha estado llorando o hay algo especial en ese momento que supone una situación conflictiva para que el niño no quiera comer. En muy pocos casos, y al inicio es porque no están acostumbrados a ese tipo de alimento, porque tienen mucha verdura, que si no les gusta el brócoli... La educadora tiene que ver cómo hace para que ese niño coma (Van Ischot, 2017, en línea).

Van Ischot plantea que esta negativa a comer puede también ser un indicador, pues en los casos de desnutrición existe una resistencia y una falta del interés del niño por alimentarse. Muchas veces este comportamiento está relacionado con factores afectivos ligados a separaciones con miembros de la familiar, por maltrato o por algún cambio en sus dinámicas cotidianas. En esos casos, el/la

educador(a) debe contactar a la familia e informarse de cuál es el contexto familiar e incluso pedir que se lleve al niño a un control médico. La comida en los CIBV, en palabras de Lucía, “es un pilar del desarrollo del niño, no solo de la educación”.

Es también fundamental poder identificar los patrones de comportamiento de los niños con relación a la comida. ¿La negativa a comer es una actitud constante? Si es un evento particular, ¿por qué hoy este niño o esta niña no quiere comer? ¿Está enfermo/a, triste? En este sentido Van Ischot recomienda el uso de un diario en el que se anoten las conductas ordinarias y particulares de cada uno de ellos.

Durante el momento de las comidas normalmente todos los niños y las niñas del centro se reúnen en el comedor y en este espacio cerrado se generan situaciones de tensión, ya que existe la consigna de que deben comer y que para muchos de ellos esto es un momento conflictivo. Un llanto particular puede rápidamente transformarse en una situación colectiva. La hora de comer constituye un reto tanto para menores como para educadores.

Las estrategias para que los y las menores se alimenten bien, parten no solo de la normativa institucional, sino también del contexto afectivo. Dentro de las recomendaciones de nuestra



informante están buscar recursos para que el niño o la niña construya una referencia positiva en el momento de la comida. El educador debe darle, en la medida de lo posible, seguridad y afecto, atención personalizada a cada uno de las y los menores. Esta tarea supone una sensibilidad importante por parte del docente, formar educadores/as que puedan estar alerta y observando lo que pasa en los niños/as es imprescindible: “Hay que enseñarles a mirar, a observar, a sentir y a escuchar, escuchar el llanto de un niño, lo que te dice corporalmente, la forma te agarra, que un niño te dé un abrazo ¿qué significa? O que te rechace” (Van Ischot, 2017, en línea).

Desde esta perspectiva, plantear estas problemáticas y abordar el tema de la alimentación en la formación de las y los educadores, sobre todo para maestros/as de educación inicial. ¿Cuáles son los enfoques desde el que se debe abordar el tema?

## Una propuesta para una alimentación formativa

La voluntad del estado es erradicar la desnutrición crónica. Tanto en casa como en los centros educativos, la preocupación es el bienestar del menor y su adecuada alimentación. ¿Cuál es la mejor estrategia para alimentar a estos niños? ¿Se les debe obligar a comer la ración completa? ¿Qué debe hacer el educador?

Carlos González (2004), autor del libro *Mi niño no quiere comer*, plantea que en Europa se siguen las recomendaciones pediátricas publicadas en 1982 por la Sociedad Europea de Gastroenterología y Nutrición Pediátricas (ESPGAN) y en América aquellas que se siguen son las promulgadas por la Academia Americana de Pediatría (AAP) (en 1981).





Estas dos entidades proporcionan orientaciones generales sobre la alimentación de los y las menores. Según ellas, la introducción de otros alimentos responde al grado de desarrollo de cada niño y no existe un estándar en base a la edad. De ahí que la incorporación de nuevos alimentos, responde a circunstancias particulares en cada caso. En general, plantean que un niño está listo para consumir nuevos alimentos en el momento que:

- Es capaz de sentarse sin ayuda (...)
- Pierde el reflejo de extrusión, que hace que los niños expulsen la cuchara con la lengua. (...)
- Muestra interés por la comida de los adultos. Un día u otro, cuando la vea comer, su hijo intentará coger un poco.
- Sabe mostrar hambre y saciedad con sus gestos. Al ver acercarse una cuchara, el niño que tiene hambre abre la boca y mueve la cabeza hacia adelante. (González, 2004, p.38)

Para poder alimentar al bebé, se necesita que pueda sentarse por sí solo y expresar su saciedad y su hambre. Ninguna de las dos instituciones se pronuncia con respecto al orden de introducción de cada alimento ni sobre las cantidades adecuadas.

Este pediatra critica el hecho de forzar al niño o a la niña a comer. Su tesis es que, por instinto de supervivencia, ningún niño/a se negaría a comer, si esto atentara contra su vida. Cada niño come lo que su organismo le pide y esto depende de su edad, del tamaño de su estómago, del gasto de energía que tenga. Generalmente, un niño que tiene más actividad física, probablemente tendrá un mayor gasto calórico y comerá más que uno que sea más pasivo. De ahí que, aunque se tengan porciones de comida establecidas, se debe considerar que cada caso es particular. Habrá niños que no las terminen completamente como otros que quieran repetir.

González critica ciertos métodos empleados para alimentar a los niños, tales como:

- hacer el avioncito con la cuchara;
- distráeles con juegos, con canciones, con la televisión, entre otros, mientras se le alimenta,
- hacer promesas conductistas de recompensas (como, por ejemplo, si te comes todo, te compro);
- amenazarles (hasta que no te lo acabes, no vas a jugar);
- o compararles con otros niños que sí comen;
- obligarles a comer, en el caso que estuvieran enfermos/as, ya que probablemente terminaría vomitando.

El método de alimentación de este autor plantea que, al no exigirle al niño a comer sistemáticamente, este terminará auto regulándose conforme a sus propias necesidades. En palabras de este pediatra, el obligar a comer puede conducir a un trastorno en el comportamiento del menor con relación a la comida.

Al comentar este tema con colegas educadores, algunas personas me narraron que recuerdan experiencias sobre cómo, durante su infancia, eran alimentadas a la fuerza (al extremo de vomitar y de que le obligaran a comer su propio vómito como castigo). Estos acontecimientos le condicionaron a que posteriormente no le guste comer. Estos eventos traumáticos pueden generar reacciones de rechazo y patrones conductuales en los cuales la comida no es considerada como un disfrute o un momento de placer, sino como un castigo.

## ¿Cuál es el rol de cada niño en el proceso de alimentarse?

Aprender a introducir un alimento en su boca, implica una coordinación motriz. El niño tiene que ejercitar la motricidad en pinza de su mano, al tomar el alimento y calcular la ubicación de su boca, para poder introducir el alimento. En este contacto también aprenderá sobre la textura del alimento, sobre la interrelación del tamaño del objeto y la sensación

que tendrá en su mano. Cada fracaso de la comida en llegar a su destino, es al mismo tiempo un éxito, ya que experimentará la sensación del alimento sobre su rostro y las diferentes texturas. Ensuciarse durante el momento de alimentarse, puede también ser un proceso de aprendizaje.

Si bien no siempre se tiene el tiempo necesario para que cada niño se alimente a su ritmo, sobre todo en centros educativos como los CIBV, se debe fomentar la autonomía de los niños. Esta experiencia es un ejercitamiento y una vía de acceso a nuevos conocimientos.

La utilización de la cuchara también requiere el desarrollo de la motricidad. Si bien no hay recetas tampoco sobre la edad en la que cada niño/a logra manejar la cuchara, la *Guía práctica para padres*, publicada por la Asociación Española de Pediatría (2003), plantea que entre los 12 y 18 meses el/la bebé será capaz de usar utensilios básicos de comida y podrá beber en vaso y comer “usando de forma combinada cuchara, mano, plato o taza” (Asociación Española de Pediatría, 2003, p.64). Sin embargo, se seguirá ensuciando. Probablemente empiece a manejar con mayor destreza la cuchara a partir de los dos años.

Propiciar la autonomía genera un resultado no solo en cuanto a la independencia del niño a la hora de comer. La adquisición progresiva de estas destrezas y de estos hábitos, generará en el niño progresivamente confianza en sí mismo, un mayor conocimiento y control de su propio cuerpo y nuevos afianzamientos de su seguridad afectiva y emocional (Marchamalo Hernández, s/f).

Alimentarse es algo más que satisfacer una necesidad fisiológica para facilitar el desarrollo físico del ser humano, es el momento donde las relaciones interactivas son inevitables y dónde la adquisición y el desarrollo de hábitos sociales, culturales, etc., pueden ser incorporados por los niños y las niñas (Marchamalo Hernández, s/f).

Una hora de comida con un clima emocional adecuado, sin tensiones, sin obligar a comer a los niños, puede ser un contexto de aprendizajes. El momento de la comida debe consolidarse como una situación placentera y un contexto en el que se puedan construir procesos de interrelacionamiento social afectuosos, respetuosos y basados en la escucha de las necesidades personales de cada niño.

## Conclusiones

La erradicación del hambre y de la desnutrición crónica está en la agenda de la política pública mundial. En el caso del Ecuador, esta iniciativa se plasma en la iniciativa de los CIBV, en los cuales se reparten cuatro comidas a los niños y niñas. El cuidado y el aprendizaje giran en torno al momento de la comida.

La alimentación en este contexto institucional se da, muchas veces, en contexto de tensiones. Por esta razón es fundamental general estrategias pedagógicas basadas en la escucha de las necesidades particulares de cada niño/a. No solo se trata de alimentarles bien ni de proveerles sus necesidades calóricas, se debe pensar la alimentación como un proceso en el que entran en juego sus necesidades fisiológicas, pero también sociales y emocionales.

Esta comprensión más vasta sobre la alimentación, no puede ponerse en práctica únicamente en los contextos educativos. Si se quiere cambiar el enfoque, se requiere que los padres y las madres también compartan estas mismas lógicas y actúen de manera coordinada. Desde ahí es imprescindible que se realicen trabajos de vinculación con la sociedad. Las escuelas podrían fortalecer espacios de diálogo con los padres y madres en los que se discutan estos temas, se compartan preocupaciones y se generen estrategias conjuntamente.

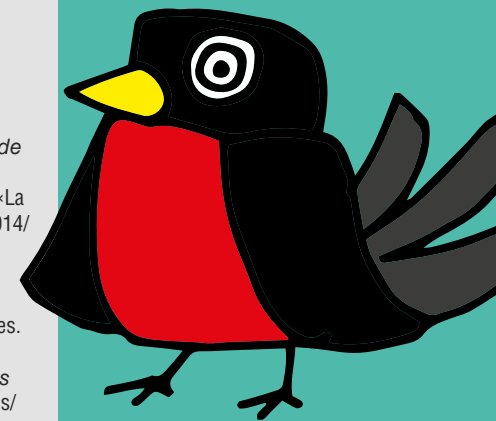
Los hábitos alimenticios se forman desde el nacimiento del bebé. Es nuestra responsabilidad fomentar que la hora de la comida sea vivida como un momento de disfrute, de respeto y afecto.

## REFERENCIAS

- Asociación Española de Pediatría. (2003). *Guía práctica para padres. Desde el nacimiento hasta los 3 años*. Madrid: Asociación Española de Pediatría. Recuperado de [http://enfamilia.aeped.es/sites/enfamilia.aeped.es/files/guia\\_practica\\_padres\\_aep\\_1.pdf](http://enfamilia.aeped.es/sites/enfamilia.aeped.es/files/guia_practica_padres_aep_1.pdf)
- Blog ser educadora hoy. (2013). *¡Hora de comer! Pautas y comportamiento*. Madrid: Fina la endorfina. Recuperado de <http://sereducadorashoy.blogspot.com.es/p/contacta.html> consultado en marzo de 2017
- Diccionario etimológico en español en línea. (2017). *Etimologías*. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/> consultado en marzo de 2017
- Dirección de análisis e investigación del Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social (MCDS). (2010). *Mapa de Desnutrición Crónica en el Ecuador*. Quito: MCDS.
- FAO. (2011). *Una introducción a los conceptos básicos de la seguridad alimentaria*. Programa CE-FAO «La Seguridad Alimentaria: Información para la toma de decisiones». Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/014/al936s/al936s00.pdf> consultado en marzo de 2017
- FAO. (2013). *Panorama de la Seguridad Alimentaria y Nutricional en América Latina y el Caribe 2013*. FAO. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/019/i3520s/i3520s.pdf> consultado en marzo de 2017
- González, C. (2004). *Mi niño no quiere comer*. España: Artes Gráficas Huertas S.A. Recuperado de [http://9meses.org/beta/files/Carlos-Gonzales\\_Mi-nino-no-come.pdf](http://9meses.org/beta/files/Carlos-Gonzales_Mi-nino-no-come.pdf) consultado en marzo de 2017
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2015). *Compendio de Resultados Encuesta Condiciones de Vida ECV. Sexta Ronda*. Ecuador: INEC. Recuperado de [http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/ECV/ECV\\_2015/documentos/ECV%20COMPENDIO%20LIBRO.pdf](http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/ECV/ECV_2015/documentos/ECV%20COMPENDIO%20LIBRO.pdf) consultado en marzo de 2017
- Marchamalo, Hernández, G. (s/f). *A la hora de comer: propuesta de intervención para el momento higiénico-alimenticio*. España: Organización Mundial para la Educación Preescolar EXPERIENCIAS EDUC. Recuperado de <http://www.omep-spain.es/Documentos/Experiencias%20Educativas/03-Hora%20Comer.pdf>
- Vacacela R.M., Moreno, R. (2007). *Los Pueblos Indígenas del Ecuador y los Objetivos del Milenio. Informe final*. Documento de trabajo

## Notas

- Subalimentación o hambre: Estado en que la ingestión alimentaria regular no llega a cubrir las necesidades energéticas mínimas. La necesidad mínima diaria de energía es de unas 1.800 Kcal por persona. La necesidad exacta viene determinada por la edad, tamaño corporal, nivel de actividad y condiciones fisiológicas como enfermedades, infecciones, embarazo o lactancia (FAO, 2011, p.22).
- Desnutrición crónica: Indicador que relaciona la talla con la edad, y se utiliza principalmente para establecer la desnutrición infantil en niños menores de 5 años (FAO, 2011, p.22).



## María Fernanda Acosta Altamirano.

Docente investigadora de la UNAE. Antropóloga especialista en salud. Candidata a PHD en Antropología (Université de Nice Sophia-Antipolis). [fernanda.acosta@unae.edu.ec](mailto:fernanda.acosta@unae.edu.ec)

# LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INICIAL EN EL ECUADOR

Lucía Van Isschot de la Peña

**Resumen:** La inclusión de niños con discapacidad es más sencilla de implementar en el nivel de la educación inicial que en los niveles educativos posteriores. Es decir, mientras más temprano un niño con discapacidad inicie su proceso de socialización, de estimulación senso-perceptiva, motriz o cognitiva; mientras más oportunidades tenga el niño de enfrentar desafíos (planificados y bajo observación), con otros de su misma edad y mejor dotados que él, mejor preparado estará para enfrentar su futura inserción escolar y social.

**Abstract:** The inclusion of children with disabilities is easier to implement in early childhood than at later educational levels. The earlier a child begins its socialization process, the sensory-perceptive, motor, and cognitive stimulation, the more opportunities the child has to face challenges (planned and under observation), with other children of the same age and better gifted than him, the better prepared the child will be to deal with their school and social life.

**Palabras clave:** discapacidad, inclusión educativa, centros de educación inicial.

## Introducción

Cada vez hay más evidencias de que la inclusión de niños y niñas con discapacidad en los centros infantiles genera más resultados positivos que riesgos o desventajas. La inclusión educativa de niños con discapacidad en la primera infancia es cada vez más frecuente, por los resultados que le arroja al propio niño, a los otros niños del centro educativo, a la familia y, en definitiva, a la sociedad en general.

Son mayores las ventajas y oportunidades que la inclusión educativa aporta a los niños con discapacidad para la adquisición de habilidades sociales cuando se lleva a cabo en el período inicial de la vida escolar, pues puede que las adquiera con mayor esfuerzo pocos años después, en la escuela elemental y media, cuando la socialización entre grupos de pares es más selectiva, competitiva, discriminatoria y hasta excluyente; lo propio ocurre en la esfera del rendimiento y del aprendizaje escolar, en la que el estudiante se ve forzado a poner más empeño para mejorar una calificación o aprobar un asignatura. Es decir, mientras más temprano un niño con discapacidad inicie su proceso de socialización, de estimulación senso-perceptiva, motriz o cognitiva; mientras más oportunidades tenga el niño de enfrentar desafíos (planificados y bajo observación), con otros niños de su misma edad y mejor dotados que él, mejor preparado estará para enfrentar su futura inserción escolar y social.

La atención a niños menores de 3 años con discapacidad que asisten a los centros infantiles no siempre demanda a la institución la intervención de un especialista (siempre y cuando el niño haya adquirido cierto grado de autonomía); tampoco exige mayor inversión en infraestructura o en recursos didácticos que la que demanda cualquier centro educativo del nivel inicial. De la experiencia se desprende que los centros educativos para la primera infancia fácilmente pueden tornarse inclusivos, siempre y cuando prime la voluntad de la comunidad educativa y se identifiquen sus riesgos y oportunidades.

El presente artículo buscará sostener que la inclusión de niños y niñas menores de 3 años de edad con algún tipo de discapacidad en los programas de desarrollo infantil del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) podría ser fácil de implementar, a mediano o a corto plazo, siempre y cuando exista la voluntad política, se fortalezca la coordinación intersectorial y se provea de orientaciones y apoyo continuo al personal educativo. Al final de este, se presentan algunas líneas de acción que esperamos aporten a la reflexión y a su implementación.

## Importancia de la inclusión social y educativa en la primera infancia

El término inclusión (en oposición a exclusión) aparece por primera vez en la escuela primaria en los Estados Unidos de América (Stainback & Stainback, 1990), en sustitución al término integración, que para entonces resultaba restrictivo puesto que solo hacía referencia al fracaso escolar y a la exclusión educativa por bajo rendimiento o problemas de aprendizaje. El nuevo término, más abarcador que el primero, reconoce que la exclusión, más allá de la esfera escolar también puede tener sus causas en el contexto social, por diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, incluso físicas.

Rápidamente, el nuevo concepto se populariza en el nivel de la educación inicial. Para entonces, ya algunos investigadores habían observado las similitudes que existían entre el currículo del nivel inicial y el de la educación especial (Odom y Diamond, 1998) para el mismo grupo etario. Estas observaciones llevarían a que se disponga bajo normativa que los niños y niñas con discapacidad también tienen derecho a acceder a cualquier institución educativa con un programa innovador, y beneficiarse del mismo bajo las mismas condiciones que sus pares sin discapacidad. Seguidores de esta visión de la educación, en especial profesionales y familias de niños con discapacidad, alegrarían que los niños y niñas con discapacidad que compartían espacios con niños sin discapacidad, adquirirían más rápidamente habilidades de socialización que aquéllos que no participaban de estas oportunidades (Odom y Diamond, 1998).

La inclusión de niños con discapacidad en el nivel de educación inicial favorece la socialización y la interacción con otros niños sin discapacidad. Observaciones realizadas en espacios educativos del nivel inicial a los momentos de interacción social entre niños con y sin discapacidad, demuestran que, a pesar de que los niños con discapacidad son poco sociables, su contacto con otros niños estimula el interés por socializar favorece el aprendizaje de comportamiento

**Cada vez hay más evidencias de que la inclusión de niños y niñas con discapacidad en los centros infantiles genera más resultados positivos que riesgos o desventajas.**

social, permite crear lazos de amistad, siempre y cuando un adulto lo promueva (Hanline, 1993); en la interacción, los niños aprenden a compartir, a intercambiar ideas, a negociar, a defenderse en casos de agresión, especialmente cuando son animados por niños sin discapacidad (Odom et al, 1999).

En relación a los estilos de aprendizaje, Garfinkle y Schwartz demostraron que los niños con discapacidad, como todos los niños, especialmente en los primeros años aprenden interactuando, imitando, cuando reciben ayuda de otros niños

sin discapacidad, mejor aún en grupos pequeños. (Garfinkle and Schwartz, 2002).

Un factor que levantó fuertes críticas sobre el sistema educativo fue el de la evaluación del aprendizaje, cuyas exigencias que no reconocían las diferencias individuales, excluían a niños y niñas de la escuela por su bajo rendimiento. Los sistemas de evaluación del aprendizaje describían solo resultados o los aspectos de este más fáciles de medir, pasando por alto otros aspectos que hubieran podido ser considerados en las evaluaciones a niñas y niños con discapacidad, como pueden ser las habilidades sociales (UNESCO, 2009).

Las relaciones sociales positivas, el afecto, la reciprocidad, una actitud solidaria, la sensación de protección y de seguridad en el entorno, entre otros, son factores esenciales para el desarrollo en la



primera infancia; éstas son, en esencia, las gestoras del autoestima, de la adquisición de habilidades sociales, de competencias para la comunicación, del lenguaje, incluso del aprendizaje, de su interés por conocer el mundo, en los primeros meses y años de vida.

Un centro educativo infantil, para que sea inclusivo, no solo tiene que guardar el compromiso de contribuir a formar sociedades incluyentes; también tiene que prepararse (UNESCO, 2009) y esa decisión puede ser tan simple (a la vez compleja) como revisar la metodología de enseñanza - aprendizaje en el aula, o disponer ambientes de aprendizaje interesantes, cálidos y seguros, o contar con un educador atento a las demandas de sus niños, dispuesta a brindar contención y a generar auto confianza.

En definitiva, es en la socialización temprana entre niños con y sin discapacidad donde se descubre la diversidad y se reconoce diferente al otro; es entonces cuando se aprende del otro en la convivencia.

## Los servicios de desarrollo infantil del Ministerio de Inclusión Económica y Social

Entre los años 2013 y 2016, el estado ecuatoriano, realizó un importante esfuerzo por invertir con calidad en la primera infancia (menores de 5 años de edad). En este esfuerzo participaron el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Ministerio de Salud Pública (MSP), en coordinación con el

Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, siendo su finalidad “estructurar un sistema nacional de cuidados y protección a los grupos de atención prioritaria, particularmente a la primera infancia”. Es entonces cuando la atención y educación a la primera infancia se convierten en política pública. Su objetivo: “garantizar el desarrollo integral de las niñas y niños menores de 5 años de edad (PNBV, objetivo 2; apéndice 2.9.)”, mediante estrategias que impulsarían y mejorarían la calidad de los servicios de desarrollo infantil integral (del MIES) y de educación inicial (del MINEDUC), especialmente en los sectores rurales y entre los grupos de población más vulnerables.

Dichas acciones requerían la articulación intersectorial de los servicios educativos y de salud (públicos, privados o comunitarios), el fomento de la corresponsabilidad familiar y la participación de la comunidad en acciones por el desarrollo infantil integral (PNBV, 2013-2017). La consolidación de esta interesante estrategia sentarían las bases para propiciar la

En relación a los estilos de aprendizaje, Garfinkle y Schwartz demostraron que los niños con discapacidad, como todos los niños, especialmente en los primeros años aprenden interactuando, imitando, cuando reciben ayuda de otros niños sin discapacidad, mejor aún en grupos pequeños.

inclusión de niños con discapacidad en los programas de desarrollo infantil.

El Ministerio de Inclusión Económica y Social, como entidad responsable de la política pública en desarrollo infantil, ejecuta sus acciones a través de dos modalidades de atención: los Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV) de carácter institucional, y Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) de carácter no formal, que brinda atención domiciliaria.

## Modalidad Centros Infantiles del Buen Vivir

Centro Infantil del Buen Vivir (CIBV) es la nominación que el MIES asigna a la modalidad institucionalizada de la Subsecretaría de Desarrollo infantil del MIES. Atiende a niñas y niños entre 12 y 36 meses de edad, en situación de pobreza y vulnerabilidad, a los que brinda los servicios de salud preventiva, alimentación y educación, en corresponsabilidad con la familia y la comunidad, y en articulación intersectorial con el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación.

Los CIBV promueven el desarrollo integral de las niñas y los niños mediante acciones de cuidado, protección y educación planificadas que ejecutan las educadoras, de acuerdo a los lineamientos

que establece el Currículo de Educación Inicial del MINEDUC (2014).

Los CIBV son gestionados por una coordinadora que lidera y orienta las acciones educativas que lleva a cabo su equipo de educadoras, con apoyo del comité de familias y los servicios de la comunidad. El programa dispone que en un CIBV debe haber 1 educadora por cada 10 niños/as, organizados por grupos de edad.

## Modalidad Creciendo con Nuestros Hijos (CNH)

Es la modalidad no institucionalizada de atención a la primera infancia, de la misma Subsecretaría. Brinda servicios a niñas y niños entre 0 y 36 meses de edad y a sus familias en situación de pobreza y vulnerabilidad, a través de las visitas que la educadora familiar realiza al hogar del niño. Su misión es aportar orientaciones de estimulación, de salud y alimentación al adulto responsable del niño, y a través de este, con el apoyo de la familia, promover el desarrollo infantil.

El programa CNH tiene mayor cobertura en comunidades y familias del sector rural. Esta modalidad de atención es eminentemente educativa, y está liderada por una educadora familiar responsable de la atención domiciliaria a 60 familias.

A más de organizar su horario y tiempo de visita, de planificar la actividad pedagógica y hacer seguimiento al desarrollo de los niños bajo su responsabilidad, la educadora familiar, una vez por semana, reúne a 15 familias con sus niños donde éstas comparten sus experiencias y aprenden nuevas actividades de estimulación.

La adaptación e inclusión de niños y niñas con discapacidad a un CIBV precisa la colaboración de toda la comunidad educativa del centro infantil, de la familia y comunidad liderada por la coordinadora CIBV, con el apoyo del Ministerio de Salud Pública.





La educadora familiar en desarrollo infantil, a más de ser un importante referente del MIES y de la primera infancia en la comunidad, se convierte en un miembro activo en las comunidades que visita.

### Propuesta para la implementación de un servicio de atención a niñas y niños con discapacidad en las dos modalidades de desarrollo infantil del MIES

La adaptación e inclusión de niños y niñas con discapacidad a un CIBV precisa la colaboración de toda la comunidad educativa del centro infantil, de la familia y comunidad liderada por la coordinadora CIBV, con el apoyo del Ministerio de Salud Pública.

La inclusión de un niño con discapacidad en un centro infantil tiene por objetivo favorecer la socialización y la estimulación integral, así como brindar oportunidades de apoyo y aprendizaje al adulto responsable del cuidado del niño de modo que adquiera nuevas habilidades de estimulación para su hijo/a. Por tanto, la inserción de un niño

con discapacidad en un CIBV no tendrá carácter terapéutico; tampoco garantizará a las familias asistencia especializada para la atención de la condición de su hijo.

### Pautas para la inclusión de un niño con discapacidad en un CIBV:

1. La familia acude al servicio de salud más próximo con su hijo con discapacidad, para su respectiva evaluación, diagnóstico y elaboración del plan de intervención.
2. Una vez que la familia demanda el servicio que brinda el CIBV para su hijo con discapacidad, serán responsabilidades de la coordinadora CIBV:

Un centro educativo infantil, para que sea inclusivo, no solo tiene que guardar el compromiso de contribuir a formar sociedades incluyentes; también tiene que prepararse, y esa decisión puede ser tan simple como revisar la metodología de enseñanza - aprendizaje en el aula, o disponer ambientes de aprendizaje interesantes, cálidos y seguros, o contar con un educador atento a las demandas de sus niños, dispuesto a brindar contención y a generar auto confianza.



a. Explicar a la familia el tipo de servicios que recibirá y sus compromisos con el centro educativo, así como el plan de adaptación e inclusión al grupo.

b. Aportar orientaciones a la educadora responsable del grupo donde va a ingresar el niño/a con discapacidad. Entre otras, aportará criterios pedagógicos para la creación de ambientes de aprendizaje estimulantes que respondan al nivel de desarrollo del niño, el tipo de recursos didácticos que favorece su estimulación, cómo dinamizar la metodología, la interacción entre los niños y con los adultos, durante su permanencia en el centro educativo. A fin de lograr una fluida adaptación al grupo y brindar apoyo a la educadora responsable del mismo, la coordinadora podrá considerar reducir el número de niños y niñas en el aula.

c. Hacer seguimiento tanto al proceso de adaptación del binomio adulto – niño al CIBV como del cumplimiento de las visitas al centro de salud.

d. Evaluar el progreso del niño en su proceso de adaptación y socialización en el grupo.

## Pautas para la inclusión de niños con discapacidad en la modalidad CNH

La inclusión de niñas y niños con discapacidad en la modalidad CNH, a más de los puntos anotados arriba, demandará que la educadora familiar planifique su visita tomando en cuenta:

- Las consideraciones, advertencias y recomendaciones que aporte el centro de salud
- El tipo y grado de discapacidad del niño.
- Las orientaciones y apoyo que pueda recibir de la técnica CNH de su distrito.

Dos son las principales ventajas que aporta la modalidad CNH a la familia y al niño con discapacidad: (1) la atención individualizada en el hogar y (2) la atención grupal y la oportunidad de intercambiar experiencias con otras familias y

niños de la comunidad. De ello se desprende que la atención domiciliaria exige una mayor preparación en técnicas de estimulación temprana, por parte de la educadora familiar.

De lo expuesto se desprende que la inclusión de niños con discapacidad a una modalidad de atención de la Subsecretaría de Desarrollo Infantil responde más a una voluntad política que a la necesidad de diseñar e implementar un programa de atención especializada.

## Conclusiones

- Existen numerosos estudios que prueban que la asistencia regular de niños y niñas menores de 3 años de edad con discapacidad en un centro de educación infantil aporta ventajas tanto al propio niño, como al grupo de compañeros, a la familia y al centro educativo.

- Una institución educativa del nivel de educación inicial se vuelve inclusiva cuando decide poner en marcha una política que garantiza oportunidades para todos los y las estudiantes que se incorporan, sea cual fuere su origen étnico o migratorio, sus debilidades físicas, psíquicas, intelectuales o biológicas.

- Los programas para la inclusión educativa en la primera infancia deben propiciar el aprendizaje de comportamientos que promueven la socialización, la estimulación integral y la autonomía, más que la intervención, o la pedagogía terapéutica.

- Los niños y las niñas con discapacidad, que asisten regularmente a centros de educación inicial controlados por educadoras comprometidas y responsables, adquieren habilidades y comportamientos que promueven su socialización, clave para el desarrollo de la autonomía, la comunicación y el lenguaje oral.

- Los centros de educación inicial inclusivos promueven la solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa, permitiendo que descubran el valor de la diversidad, y que sus estudiantes adquieran competencias para la socialización.

- Los centros de educación inicial inclusivos son particularmente necesarios en las comunidades

donde no existen servicios de asistencia psicopedagógica o terapéutica para niñas y niños menores de 3 años de edad con algún tipo de discapacidad y sus familias.

- De acuerdo a estudios realizados en contextos educativos del nivel inicial, se obtiene que estos aportan especiales oportunidades para la estimulación y socialización de niños y niñas con discapacidad, ventajas que se reducen a medida que los niveles educativos avanzan. Esto se debe, fundamentalmente, (1) a la plasticidad cerebral y a las necesidades propias de las niñas y niños en los primeros años de vida; (2) al número de niños y niñas por educador; (3) a la metodología fundamentada en el juego trabajo, a las formas de disponer los ambientes de aprendizaje, a los recursos didácticos; (4) a los resultados que aporta la evaluación de logros; (5) a la proximidad y tipo de vínculos que la institución genera con las familias y la comunidad, entre otras.
- Dada la importancia que adquiere el control del desarrollo en la primera infancia, y de la alta incidencia de niñas y niños en situación de riesgo en el desarrollo o con discapacidad, se vuelve prioritario que las instituciones del estado responsables de

los programas de educación inicial promuevan e implementen de forma sencilla y progresiva servicios de carácter inclusivo, especialmente en los sectores y comunidades donde no existen servicios especializados de atención a la discapacidad.

El éxito de un plan para la inclusión de niñas y niños con discapacidad en las instituciones educativas del nivel inicial, dependerá en buena medida de:

- Las gestiones que realicen la coordinadora CIBV en su centro en coordinación intersectorial con otras instituciones de la comunidad que puedan brindar algún tipo de apoyo.
- Las condiciones del espacio físico y la organización de ambientes de aprendizaje estimulantes y seguros.
- El compromiso e interés de la educadora a cargo del niño con discapacidad para diseñar e implementar un plan educativo individualizado, el mismo que deberá ir acorde con el plan de clase.
- La participación y acompañamiento responsable de la familia.
- El compromiso y apoyo de la comunidad.

## REFERENCIAS

- Garfinkle, A. N., Schwartz, I. (2002). "Peer Imitation: Increasing Social Interactions in Children with Autism and Other Developmental Disabilities in Inclusive Preschool Classrooms". *TECSE* 22:1 26 – 38.
- Hanline, M. F. (1993). "Inclusion of Preschoolers with Profound Disabilities: An Analysis of Children's Interactions". *Department of Special Education. Florida State University. JASH* 1993, Vol. 18, No. 1, 28-35.
- MIES (2014) *Norma Técnica de Desarrollo infantil Integral: Centros Infantiles del Buen Vivir*. Recuperado de <https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/Vista-Previa-Norma-Técnica-CIBV-15x21-32-pag-Final-05-03-142.pdf>
- MIES (2014) *Norma Técnica de Desarrollo infantil Integral: Creciendo con Nuestros Hijos*. Recuperado de <https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/Vista-Previa-Norma-Técnica-de-Desarrollo-Infantil-Integral-CNH-15x21-16-pag-FINAL-28-02-14.pdf>
- Odom, S., Diamond, K. (1998). "Inclusion of Young Children with Special Needs In Early Childhood Education". *The Research Base. Early Childhood Research Quarterly*, 13, No. 1, 3-25. ISSN: 0885-2006.
- Odom, S., McConnell, McEvoy, et al (1999). "Relative Effects of Interventions: Supporting the Social Competence of Young Children with Disabilities". *TECSE* 19:2, 75 – 91.
- República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República*. Quito: Gobierno del Ecuador.
- República del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Gobierno del Ecuador.
- República del Ecuador. (2016). *Plan Nacional del Buen Vivir (2013 – 2017)*. Recuperado de [www.buenvivir.gob.ec](http://www.buenvivir.gob.ec)
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Vicepresidencia de la República y Ministerio de Educación (2011). *Módulo 1: Educación Inclusiva y Especial*. Quito: Editorial Ecuador. Recuperado de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo\\_Trabajo\\_EI.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf)

## Lucía Van Isschot de la Peña

Licenciada en Pedagogía Terapéutica con maestría en Antropología. Experta en temas vinculados con la primera infancia y en la implementación de proyectos educativos para niños menores de 5 años de edad y sus familias. Con experiencia en la docencia y en la formación de personal en servicios educativos, especialmente en el sector rural y comunitario. Directora de los Centros Infantiles del Buen Vivir del Ministerio de inclusión Económica y Social (2014 – 2016). Actualmente, profesora de la carrera de Educación Inicial, en la UNAE.  
lucia.van@unae.edu.ec



“Mi realidad es el cielo, mi colorido surge del arco iris y por eso es único, por eso es bello”.

“Nuestras diferencias nos hacen únicos, mi color, mi forma, mi palabra me hace distinto a ti y a todos los demás. Por eso pienso y entiendo mi realidad a mi manera, por eso merezco tú respeto”.



# WAMBRA

WAMBRA SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA "ADOLESCENTE" Y, EN SU VARIANTE FONÉTICA WAMBRA, APARECE EN EL DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA COMO UN MODISMO PROPIO DEL ECUADOR. ESTA SECCIÓN SE HACE ECO DE LAS INQUIETUDES, RETOS E ILUSIONES DE QUIENES, EN ESTA FRANJA DE EDAD, CUESTIONAN CUANTO LES RODEA Y SIEMBRAN EL IDEALISMO QUE PERMITE COSECHAR REALIDADES MARAVILLOSAS.



# EL TEATRO COMO APOYO INCLUSIVO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Shai Sergio Hervitz

**Resumen:** En este artículo relataré una experiencia personal en la educación informal inclusiva dirigiendo un grupo de teatro para jóvenes-adultos. Comenzaré con una introducción sobre la educación inclusiva, luego trataré el lenguaje creativo-teatral y finalmente relataré una experiencia pedagógica inclusiva que tuvo lugar en Israel.

**Abstract:** In this article I will describe a personal experience in inclusive informal education managing a theatre group for adult. I will begin with an introduction to inclusive education, then I will try the creative and theatrical language and finally there an inclusive educational experience that took place in Israel.

**Palabras clave:** Teatro, educación, inclusión.

## 1. La educación inclusiva

Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el mundo de hoy es el número cada vez mayor de personas que están excluidas de una participación positiva en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades. Los términos inclusión son utilizados para describir “la completa, activa e igualitaria participación y aceptación de las personas con necesidades especiales en la sociedad en la que viven. Una clave para implementar esta idea es proveer para la diversidad el ambiente más

“regularizado” posible en todas las áreas de la vida social, que incluye, además de la educación, empleo, vivienda y cuidado médico, la capacidad para participar en actividades sociales, culturales y de ocio.” (Welch en Warren, 2006, en línea).

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (1990) fijó el objetivo de la educación para todos. La UNESCO, junto con otros organismos de las Naciones Unidas y varias organizaciones no gubernamentales internacionales y nacionales, ha llevado a cabo actividades encaminadas al logro de este objetivo, además de las llevadas a cabo por los países. La urgencia de atender las necesidades de los alumnos vulnerables a la marginación y la exclusión mediante oportunidades educativas pertinentes se señaló también en el Foro Mundial de la Educación de Dakar celebrado en abril de 2000:

Una tarea esencial será procurar que la amplia visión de la educación para todos, como concepto integrador, se refleje en las políticas de cada país y de los organismos de financiación. La educación para Todos deberá [...] tener en



Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el mundo de hoy es el número cada vez mayor de personas que están excluidas de una participación positiva en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades.



cuenta las necesidades de los pobres y más desfavorecidos, comprendidos los niños que trabajan; los habitantes de zonas remotas; los nómadas; las minorías étnicas y lingüísticas; los niños, jóvenes y adultos afectados por conflictos, el VIH/SIDA, el hambre o la mala salud; y los que tienen necesidades especiales de aprendizaje. (Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar, párr. 19, En UNESCO, 2003, en línea).

La pobreza, la etnia, la religión, la discapacidad, el sexo o la pertenencia a un grupo minoritario pueden limitar el acceso a la educación o ser causa de marginación dentro del sistema educativo, aunque las consecuencias culturales, sociales y económicas exactas de esos factores varían de una época a otra, de un país a otro y de un lugar a otro. Las desigualdades en una sociedad, la falta de acceso a los servicios básicos y la pobreza son factores que exponen a los niños a riesgos, contribuyen al fracaso escolar y a la exclusión.

En particular, cuatro elementos clave han tendido a desempeñar un papel importante en la conceptualización de la inclusión. Estos cuatro elementos son los siguientes:

1) La inclusión como proceso: la inclusión es un proceso de búsqueda que busca interminablemente mejores caminos para responder a la diversidad.

2) Inclusión tiene que ver con identificación y con la erradicación de barreras, consecuentemente trata de recolectar, cotejar y evaluar información para diseñar un plan de mejora. Se trata de utilizar evidencias de varias clases para estimular la creatividad y la solución de problemas.

3) Inclusión tiene que ver con la presencia, participación y logros de todos los estudiantes.

4) Inclusión pone un particular énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en peligro de marginalización, exclusión o por debajo de los logros mínimos.

Los jóvenes con necesidades educativas especiales han sido, frecuentemente, los más marginados tanto dentro de los sistemas educativos, como de la sociedad en general. Tradicionalmente ellos han experimentado exclusión, discriminación y segregación de la educación general así como de sus pares. Con frecuencia han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación. Los programas integrales como modelo de intervención y de organización social son procesos que permiten aunar la intervención global con respuestas integradas e individualizadas. La integración requiere conocer en profundidad los mecanismos generadores de exclusión, identificar los factores causales que afectan a los individuos y a la comunidad y proporcionar respuestas múltiples, coordinadas y concatenadas dirigidas a un mismo fin, a partir de las potencialidades del territorio, en un tiempo concreto y conforme a una metodología preestablecida.

El importante Informe de Warnock que se publicó en 1978 contenía las propuestas para la integración escolar y social, y propone la abolición de la clasificación de minusválidas hasta entonces vigente y promueve el concepto de Necesidades Educativas Especiales teniendo el enorme acierto de convulsionar los esquemas vigentes y popularizar

Las desigualdades en una sociedad, la falta de acceso a los servicios básicos y la pobreza son factores que exponen a los niños a riesgos, contribuyen al fracaso escolar y a la exclusión





una concepción distinta de la educación especial. En este informe se especifican cuáles son las condiciones de vida comunes que deben tener las personas con necesidades educativas especiales como miembros de la sociedad. La aplicación del principio de normalización podría modificar el ambiente empobrecido del individuo y propiciar un mejor autoconcepto de él mismo, que redundaría en el desarrollo de sus capacidades preparándose para hacer unos aprendizajes de mayor eficacia de cara a su rendimiento laboral y autonomía personal dentro de la sociedad. Normalización no significa convertir en normal a una persona con ciertas necesidades especiales, sino aceptarlo tal y como es, con sus necesidades, reconociéndole los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios pertinentes para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible.

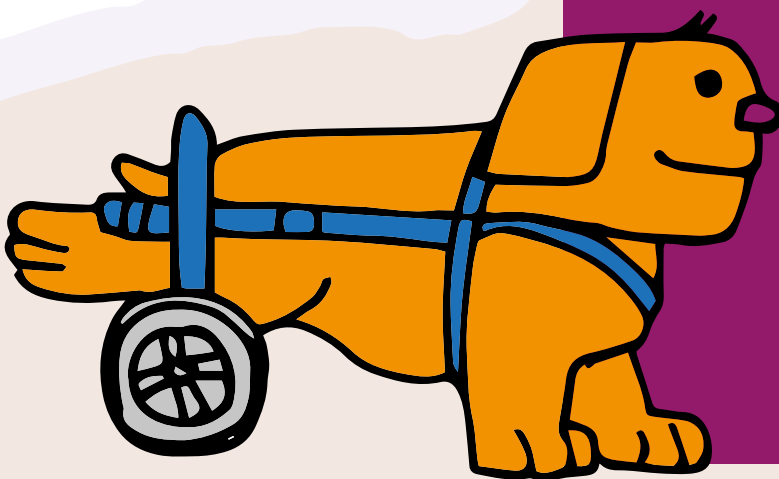
## 2. El teatro

Cada persona, sin relación con sus capacidades o limitaciones, es capaz de dejar su propia huella digital, o sea una marca hecha en sonido, línea, color, forma, o movimiento que ninguna otra persona puede hacer exactamente de la misma manera. Es esta marca la que proclama “yo existo, yo tengo

significado” y es un reflejo del individuo como ser humano único. Esta huella digital única y creativa es concebida como un ladrillo en la construcción de toda expresión creativa (Warren, 2006).

Warren (2006) subraya que en el empleo de técnicas creativas en marcos especiales, los directores deben prestar debida atención a tres factores básicos:

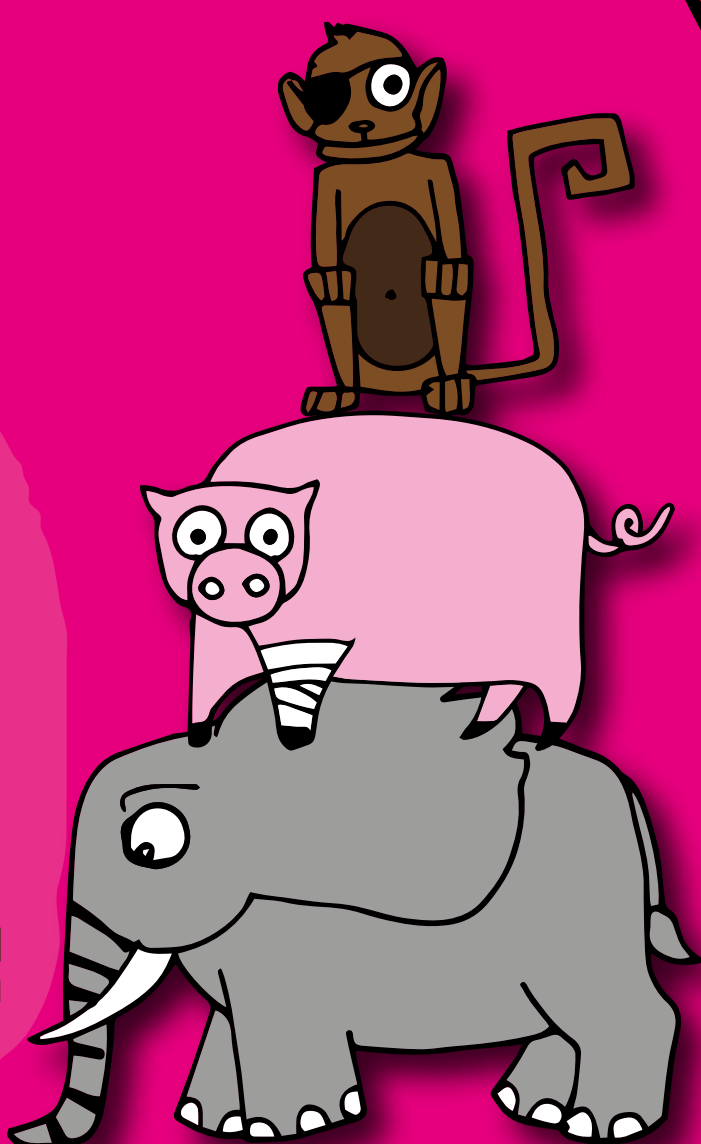
- 1) Conocerse a sí mismo: es quizá el factor más difícil. Esta autoconciencia es crucial para ser un competente director de grupos. Es particularmente importante conocer nuestras propias vulnerabilidades, áreas tabú, formas de trabajo que nos son más difíciles, grupos con los cuales no nos sentimos cómodos trabajar.
- 2) Conocer el *medium* que emplean: es particularmente importante conocer diferentes técnicas dentro del *medium* con el que se trabaja para poder adecuarse a las especiales necesidades y habilidades del grupo y de sus miembros. Es importante conocer el *medium* por la experiencia creativa de emociones, eventos y sentimientos que fueron canalizados por la expresión creativa.
- 3) Conocer a los miembros del grupo como individuos y como miembros del grupo: los conocimientos anteriores deben estar ligados



Cada persona, sin relación con sus capacidades o limitaciones, es capaz de dejar su propia “huella digital”, o sea una “marca” hecha en sonido, línea, color, forma, o movimiento que ninguna otra persona puede hacer exactamente de la misma manera.

a las necesidades de los integrantes del grupo, que no son uniformes. Debemos estructurar las sesiones de manera tal que cada uno y conjuntamente, se sientan seguros de expresarse libremente. Se desea un enfoque del proceso lento y paciente, durante el cual proveemos de técnicas y vocabulario, los cuales son cruciales para el éxito a largo plazo.

Como escriben Laferrière y Motos (2003), el lenguaje teatral, debido a que su particularidad es la de ser un lenguaje representado, es un lenguaje total. Los elementos verbales adquieren aquí un relieve extraordinario y todo el contexto de la situación, los gestos y la acción tienen más importancia que en la vida real. Al ser un lenguaje efímero, se lo debe plasmar inmediatamente y ha de proponer diálogos eficaces. El aprendizaje del lenguaje dramático y



El grupo estaba compuesto por dos grupos que tenían distintas clases de impedimentos. Y dentro de cada grupo también existían marcadas diferencias. Dentro del grupo minusválido había quien podía caminar sin ayuda, había quien se ayudaba con muletas y había quien estaba en silla de ruedas. Dentro del grupo con limitaciones de vista había ciegos y parcialmente ciegos. Había también quién pertenecía a los dos grupos.

La etapa de escritura de la obra fue un proceso de diálogo entre el grupo y los dramaturgos

teatral supone que los participantes adquieran habilidades para expresar y comunicar con un código específico su mundo interior y las imágenes que lo habitan. Este lenguaje se caracteriza esencialmente por la acción que se articula alrededor de la historia representada y el personaje. El aprendizaje del lenguaje teatral se centra en una serie de actividades comportamentales y artísticas cuya finalidad es capacitar a los participantes para expresarse, mejorar su comunicación, superar inhibiciones y angustias, desarrollar la creatividad para expresarse, etc. Es este un lenguaje total que requiere de todos los recursos de la persona, ya sean físicos, intelectuales o afectivos, ya que el sujeto compromete en él su cuerpo y su voz, al jugar con el espacio, los objetos y los soportes musicales o visuales: estos son los elementos del lenguaje dramático y teatral. Al despertar a este lenguaje los participantes desarrollan la imaginación, la escucha, la observación, la concentración y las emociones.

### 3. Un caso de educación inclusiva por medio del teatro

A finales de febrero de 2006 se presentó una obra en el Centro Rusell de la ciudad de Ramat Gan, Israel. El nombre de la obra fue *Con o sin taxímetro*. Podría haber sido una obra como otras muchas que se presentan en esta sala si no fuera porque este evento fue especialmente emocionante y significativo para los participantes y los espectadores. Yo fui contratado para el trabajo en el Centro Marshall de Ramat Gan para ciegos y parcialmente ciegos, como director teatral y el deber de crear un grupo, cristalizarlo, y poner en escena un trabajo con un grupo formado por personas minusválidas en el aspecto de la vista y minusválidas físicamente que pertenecían al centro "Comunidad accesible", también de Ramat Gan. La edad de los participantes estaba entre los veinte y los treinta años. Los encuentros, de hora y media cada uno, fueron fijados para los días domingos (día hábil en Israel) al atardecer.

Los primeros encuentros fueron dedicados a conocerse entre los miembros del grupo y entre ellos y yo. Parte de ellos se conocían, pero no todos. En esta etapa, el primer desafío que se le presentó al director fue el de adaptar los ejercicios y los juegos a las capacidades físicas de los participantes. Un desafío doble, ya que el grupo estaba compuesto por dos grupos que tenían distintas clases de impedimentos. Y dentro de cada grupo también existían marcadas diferencias. Dentro del grupo minusválido había quien podía caminar sin ayuda, había quien se ayudaba con muletas y había quien estaba en silla de ruedas. Dentro del grupo con limitaciones de vista había ciegos y parcialmente ciegos. Había también quién pertenecía a los dos grupos.

Durante los primeros tres meses de trabajo hubo participantes que vinieron contadas veces y no volvieron. Hubo los que desde un principio integraron la base estable del grupo. En un determinado momento el grupo decidió, tras una propuesta mía, no recibir más personas nuevas y el grupo quedó estable en diez, cinco de cada grupo, siete hombres y tres mujeres. A una participante de los comienzos se la siguió invitando, pero no volvió. Comenzamos entonces la etapa de búsqueda de materiales dramáticos por medio de historias personales y de improvisaciones.

Desde el comienzo se enraizó la costumbre según la cual los participantes que llegaban escalonadamente al Centro, se sentaban alrededor de una mesa, tomaban té o café y comían algunas masas o pizza que yo les calentaba y les servía en la mesa. Aquí se desarrollaban conversaciones informales que tenían

como tema actualizaciones de lo que pasó en la semana, trabajo o política, se contaban chistes y se conversaba sobre las dificultades en la vida social y también la romántica. Encontramos en estas charlas informales materiales personales importantes para el trabajo dramático grupal. La etapa de escritura de la obra fue un proceso de diálogo entre el grupo y los dramaturgos. Una participante del grupo y yo nos reunimos sin el grupo, dábamos forma dramática a los materiales que volvían al grupo para su aprobación.

El grupo tuvo que sobreponerse a momentos difíciles cuando dos mujeres participantes fueron hospitalizadas, en distinto tiempo, pero después volvieron al grupo y siguieron trabajando con nosotros.

La etapa de los ensayos, que comenzó con el encuentro semanal, se hizo más asidua en las últimas tres semanas ya que los ensayos fueron casi a diario, lo que dio lugar a algunas crisis que tenían como motivo el compromiso o su falta. Fue un gran esfuerzo físico y emocional que los participantes hicieron de manera ejemplar. El traspaso de los ensayos en la sala habitual a los ensayos en el escenario, con todo lo que ese cambio implicó también fue complejo.

La función del director teatral, inclusive, se metamorfoseó durante el proceso de trabajo, pero el cambio no es unidireccional. Durante todo el proceso cumplí con placer las funciones de anfitrión, acompañante, conductor, oyente, asistente escénico, maestro, dramaturgo, director y facilitador.



## El argumento de la obra

Una clase de niños minusválidos y su maestro. Sueño y memoria se entrelazan en el argumento. El discurso de bar mitzvah, ceremonia en la cual los niños de 13 años pasan a ser mayores de edad, de acuerdo a la tradición judía, de uno de los participantes, comienza con una película real de la fiesta y sigue en el escenario. La maestra que creyó en ellos falleció, los niños crecieron y la trama pasa a un estudio de radio donde el locutor conversa con los oyentes, recibe novedades de lo que pasa en las calles, novedades deportivas y actualidad cuando al final todos se encuentran en la recordación de la maestra. Las canciones y la música fueron escritas e interpretadas por los participantes. Desde el texto se escucha el dolor, la protesta y las ilusiones. El tema de la accesibilidad para los minusválidos, la canasta de remedios y las ilusiones de encontrar pareja son tratados con humor y con firmeza.

El grupo contó su historia pero también fue portavoz de su comunidad de minusválidos. El escenario se transformó en escenario de protesta y de inclusión social. Su resultado fue una influencia positiva en la imagen de sí mismos, en cómo la familia y la sociedad los veía y en la destreza social de los participantes.

Podemos concluir junto a Navarro (2013) que no hay nada más motivador para un grupo de jóvenes que la promesa de un proyecto interesante o el recuerdo de una experiencia compartida. Ésta quedará fijada en la memoria si tiene los ingredientes que están en la esencia de las técnicas dramáticas, a saber: son globalizadoras, son vivenciales, son motivadoras, son transversales y colaborativas.



### REFERENCIAS

- Laférière, Georges y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción: términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Motos, T.; Navarro, A.; Ferrandis, D.; Stronks, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Warren, Bernie, (ed.) (2006). *Using the creative arts in therapy*. London and New York: Routledge.

**Shai Sergio Hervitz**

Docente de la Universidad Nacional de Educación UNAE.  
kanshai71@gmail.com



# HACIA UNA INCLUSIÓN REAL DE GÉNERO EN EL AULA: LECTURA Y ANÁLISIS DE *CASA DE MUÑECAS*, DE HENRIK IBSEN

Stalyn Ruales Corozo

**Resumen:** El presente artículo busca compartir y generar debates enriquecedores para mejorar una experiencia didáctica realizada con el tercer curso de Bachillerato General Unificado (BGU). Esta actividad es un Plan de Unidad Didáctica (PUD) desarrollado para la asignatura de Lectura de Obras Teatrales, materia optativa para el último curso de BGU. Sin embargo, el PUD tratado correctamente podría ser fácilmente adaptado como un plan de trabajo de Proyecto Escolar o un plan de lectura para la asignatura de Lengua y Literatura. En esta unidad se trabaja un proceso de lectura y análisis crítico del drama noruego *Casa de Muñecas*, de Henrik Ibsen. Esta lectura, guiada y comentada, nos podría ayudar a desarrollar análisis constructivos del discurso feminista para fomentar y fortalecer los ejes transversales que propone el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria en el Ecuador.

**Abstract:** The present article seeks to share and generate enriching debates to improve a didactic experience with the third General Unified Bachelor (BGU) course. This activity is a Plan of Didactic Unit (PUD) developed for the subject of Reading of Theatrical Works, optional subject for the last course of BGU. However, the PUD dealt correctly could easily be adapted as a School Project work plan or a reading plan for the subject of Language and Literature. In this unit a process of reading and critical analysis of the Norwegian play *A Doll's House*, of Henrik Ibsen is worked. This reading, guided and commented, could help us to develop constructive analyzes of feminist discourse to foster and strengthen the transversal axes proposed by the Curriculum of Compulsory Education Levels in Ecuador.

**Palabras clave:** Ibsen, bachillerato, ejes transversales.

## Introducción

El área de Lengua y Literatura tiene como objetivo primario desarrollar cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir de manera eficiente. Sin embargo, este objetivo básico y específico de nuestra área parece perder prioridad, por momentos, ante la realidad social que aqueja a las familias de nuestros estudiantes: el alto nivel de conflictividad social que afecta la seguridad emocional y vital de los ciudadanos. La situación anterior se ve reflejada en los constantes problemas de convivencia que caracterizan el devenir cotidiano de los colegios: acoso escolar entre estudiantes, demandas de maltrato verbal entre docentes y familias, ausencia de interés estudiantil ante los contenidos académicos, consumo de drogas dentro de las instituciones y aumento exponencial de la violencia en general.

Por ello, existe una tendencia global en los sistemas educativos para luchar contra los males anteriores que, quizá, son frutos no previstos del ambiente posmoderno, globalizador y de incertidumbre económica que caracteriza la época actual, cuando parece que nos encontramos ante la crisis de los relatos (Lyotard, 1987).

Sicólogos como Lawrence Kohlberg consideran que existen algunos principios morales de carácter



universal que se pueden aprender (Barra, 1987). En base a esta idea, las autoridades educativas nacionales han diseñado la transversalidad de los valores humanos en la enseñanza. Esta idea la desarrollan los colegios en el Ecuador mediante la inclusión de ejes transversales en los contenidos académicos de todas las asignaturas. Así se definen los ejes transversales en la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la EGB: "los ejes transversales constituyen grandes temáticas que deben ser atendidas en toda la proyección curricular, con actividades concretas integradas al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño de cada área de estudio" (2010, p.16).

Los ejes transversales son entonces cinco temas que todos los docentes deben tratar en sus clases, de manera cotidiana e independiente de su asignatura:

- La interculturalidad
- La formación de una ciudadanía democrática
- La protección del medioambiente
- El cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes
- La educación sexual en los jóvenes

Pese a la importancia en el desarrollo de estos contenidos de valores humanos, dados los problemas de convivencia institucional arriba relatados, cabe hacernos algunas preguntas sobre los retos que plantea el tratamiento de estos cinco ejes en la regularidad de las aulas: ¿tienen los ejes transversales la misma importancia que los contenidos académicos?, ¿es posible el tratamiento de estos temas en todas las asignaturas?, ¿es necesario el estudio cotidiano de estas temáticas?, ¿pueden las asignaturas sostener los ejes transversales para construir un clima de paz institucional y social?

Propongo un plan de trabajo reflexivo con una obra ibseniana para intentar responder

las preguntas anteriores, específicamente con los ejes transversales primero, segundo y quinto, dado que estos tres ejes se conectan con la inclusión de género y el feminismo.

## Desarrollo

### 1. La historia de Nora Helmer

Antes de comenzar la descripción metodológica de este trabajo, debemos empezar el desarrollo del mismo haciendo un breve resumen de la obra. Cabe indicar que esta síntesis comentada va dirigida a los docentes, no a los estudiantes, pues mientras menos contemos a los estudiantes sobre el texto de lectura en su conjunto, más indagación sembraremos en ellos mediante la sana curiosidad.

*Casa de muñecas* (1879) es un drama noruego, inscrito en el teatro de ideas o tesis, creación de Henrik Ibsen. La historia ocurre en Cristianía (actual Oslo) durante la Navidad de 1879. Nora, la protagonista, es una burguesa felizmente casada con Torvaldo Helmer, recientemente nombrado gerente de un banco. El joven matrimonio tiene tres hijos y todo parece indicar que forman la familia perfecta, hasta que algunos hechos del pasado desmienten la ilusión de perfección.

Torvaldo, años atrás, enfermó gravemente, cuando el matrimonio no era tan acaudalado. El médico recomienda un viaje de emergencia a Italia para mejorar su salud. Por ello, Nora solicita (secretamente) y obtiene un préstamo del usurero Krogstad para solventar todos los gastos de la situación. Nora comete dos ilegalidades durante este negocio: solicitar un préstamo sin la autorización de su esposo y falsificar la firma de su padre como garante. Ambas acciones harán que más tarde Krogstad extorsione a la protagonista.

Después de muchas tensiones, Torvaldo descubre toda la verdad. Este, luego de recriminar sin piedad el accionar de su esposa, la “perdona”. Sin embargo, Nora no acepta el perdón de su esposo porque se ha dado cuenta de que, por ser mujer, ha sufrido todo el peso de una sociedad machista, patriarcal y misógina contra sí misma. Por eso decide abandonar el hogar, sus hijos y comodidades para dejar de ser una muñeca simbólica y evitar obrar de la misma forma sobre sus hijos.

La riqueza de este texto se presenta como una excusa imperdible para, además de trabajar contenidos literarios, desarrollar tres ejes transversales en los estudiantes:

- La interculturalidad
- La formación de una ciudadanía democrática
- La educación sexual en los jóvenes

### 2. Delimitación de la actividad

Esta propuesta de trabajo ha sido diseñada para el nivel de Bachillerato General Unificado (BGU), específicamente para el tercer curso de BGU. El Ministerio de Educación, en el Acuerdo Nro. MINE-DUC-ME-2016-00020-A, norma la creación del Plan de Estudios para el nivel de Bachillerato General Unificado. Este plan propone la construcción participativa de la malla curricular para los tres cursos que conforman este último nivel de estudios. Incluso, el acuerdo ministerial nos ofrece la posibilidad de crear asignaturas para este último curso de los niveles de educación obligatoria:

El área de Lengua y Literatura tiene como objetivo primario desarrollar cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir de manera eficiente.





En observancia del artículo 32 de la LOEI, las instituciones educativas deben ofertar un mínimo de quince (15) horas de asignaturas optativas de acuerdo a los intereses de los estudiantes del tercer curso de BGU. La configuración de esta oferta será de responsabilidad de cada institución educativa, de acuerdo a las necesidades de su contexto y los requerimientos de los estudiantes (MinEduc, 2016).

Dadas las especificaciones ministeriales, en la Institución Educativa Fiscal 10 de Agosto (lugar de aplicación de esta experiencia didáctica) hemos creado el siguiente plan de estudios para el tercer curso de BGU:

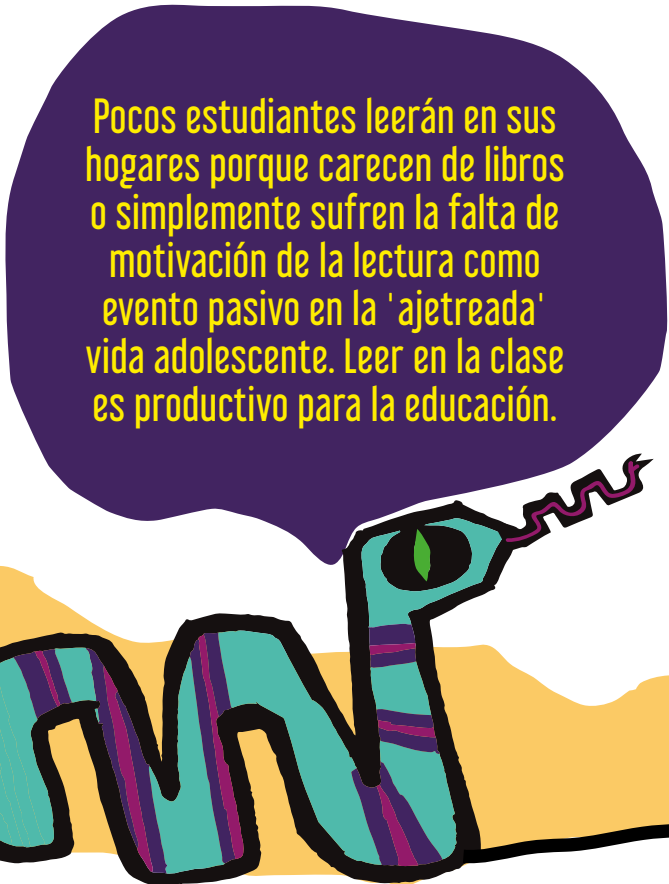


Tabla 1

Plan de Estudios del Tercer Curso de Bachillerato General Unificado		
Área	Asignatura	Carga horaria semanal
1. Matemática	1. Matemática	4
	2. Matemática Superior (Asignatura Optativa)	3
2. Ciencias Naturales	3. Física	3
	4. Química	2
	5. Biología	2
	6. Anatomía (Asignatura Optativa)	3
3. Ciencias Sociales	7. Historia	3
	8. Problemas del Mundo Contemporáneo (Asignatura Optativa)	3
4. Lengua y Literatura	9. Lengua y Literatura	3
	10. Lectura de Obras Teatrales (Asignatura Optativa)	3
5. Lengua Extranjera	11. Inglés	3
	12. Listening and Speaking (Asignatura Optativa)	4
6. Educación Física	13. Educación Física	2
7. Módulo Interdisciplinar	14. Emprendimiento y Gestión	2
	Total de horas clase:	40

Institución Educativa Fiscal 10 de Agosto (2016)

Como se observa en el cuadro anterior la asignatura de Lectura de Obras Teatrales es exclusiva para el último año de BGU. Además, la materia tiene tres horas semanales de clases.

En esta asignatura optativa, al igual que en las otras materias, se debe desarrollar, en la medida de lo posible, seis unidades de trabajo anual. Para ello, se ha incluido la lectura de *Casa de muñecas* en la segunda unidad de trabajo. Este PUD se titula El drama. En el siguiente cuadro se muestran las otras unidades que forman el programa de la asignatura:

Tabla 2

Títulos de los PUD (asignatura Lectura de Obras Teatrales)	
Primera unidad	La comedia
Segunda unidad	El drama
Tercera unidad	La tragedia
Cuarta unidad	La tragicomedia
Quinta unidad	El entremés
Sexta unidad	Escritura creativa

Institución Educativa Fiscal 10 de Agosto (2016)

Cabe indicar que el trabajo con esta obra de teatro está planificado para realizarse en 18 horas clase, incluyendo evaluaciones e imprevistos propios del devenir educativo diario.

### 3. Objetivos

Los propósitos de este trabajo los obtenemos del Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (2016). Hemos seleccionado tres objetivos. Estas metas forman parte de los Objetivos Generales de Lengua y Literatura para BGU (OG.LL. 3, 5 y 11, respectivamente):

OG.LL.3. Evaluar, con sentido crítico, discursos orales relacionados con la actualidad social y cultural para asumir y consolidar una perspectiva personal.

OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.

OG.LL.11. Ampliar las posibilidades expresivas de la escritura al desarrollar una sensibilidad estética

e imaginativa en el uso personal y creativo del lenguaje (MinEduc, 2016, p.1232, 1233).

Los objetivos anteriores buscan desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico básico. Mediante la lectura del texto se desarrollaron herramientas fiables en el análisis del discurso social.

### 4. Metodología de trabajo

Esta unidad de trabajo busca desarrollar, de forma eficaz, dos habilidades esenciales para el proceso comunicativo: la lectura (comprensión lectora) y la escritura (expresión escrita). Estas dos competencias, aunque diferentes, no pueden desarrollarse de manera aislada o individual. Deben desarrollarse enlazadas en el proceso diario del aula. Bien sabemos que un buen escritor se debe a su ejercicio diario de lector. Por ello, conociendo que la lectura y la escritura pueden contribuir a superar la brecha de desigualdad existente en nuestros países (Sánchez Lozano, 2014), asimilamos la idea de trabajar el leer y el escribir como formas de ejercicio ciudadano que formarán personas con derechos. Para desarrollar este trabajo lecto-escritor, hemos dividido todo el proceso en cuatro momentos a lo largo de las 18 sesiones de clase.

#### 4.1 Talleres de lectura guiada

Entendemos el hecho lector como una actividad que requiere acompañamiento docente. Pocos estudiantes leerán en sus hogares porque carecen de libros o simplemente sufren la falta de motivación de la lectura como evento pasivo en la 'ajetreada' vida adolescente. Leer en la clase es productivo para la educación por los siguientes motivos:

- Se garantiza que el estudiante lea la totalidad del libro propuesto porque está bajo la observación del docente. Así se evita que el alumno obtenga resúmenes de las obras en sitios de internet.
- El docente podrá solventar inquietudes léxicas al estudiante durante el proceso lector.

Por ello proponemos tres talleres de lectura guiada. Estos talleres están formados, cada uno, por una

batería con veinte preguntas. Cabe indicar que el docente debe leer antes el texto y preparar las preguntas de lectura. Adjunto un ejemplo:

Tabla 3

Lea la Parte Primera del drama *Casa de muñecas*, de Henrik Ibsen, y conteste correctamente las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se llama la protagonista?
2. ¿Cómo se llama su esposo?
3. ¿Cuántos hijos tienen?
4. ¿Cómo se llama la amiga de la protagonista?
5. ¿Cuál es el país donde ocurre la historia?
6. ¿Qué no podían hacer las mujeres casadas en esa época (1879)?
7. Según la protagonista ¿qué es lo más divertido de trabajar y que le paguen?
8. ¿Cuál es el cargo del esposo de la protagonista en el banco?
9. ¿Cuál es la ayuda que solicita la amiga de la protagonista de parte del esposo de esta última?
10. ¿Cómo se llama el personaje que inquieta profundamente a la protagonista?
11. ¿Qué le pide este personaje a la protagonista?
12. ¿Este personaje le pide un favor o está extorsionando a la protagonista?
13. ¿Cuál es el "favor" que la protagonista le debe a este personaje?
14. ¿Por qué la protagonista pidió este favor?
15. ¿Cuál fue el error de la protagonista al firmar esos papeles?
16. ¿De qué la acusa este personaje a la protagonista?
17. ¿Por qué el esposo de la protagonista quiere despedir a este personaje?
18. ¿Cómo trata el esposo de la protagonista a esta última, como una adulta o como una niña-muñeca?
19. Según el esposo de la protagonista ¿quién es responsable de que los hijos se corrompan en los hogares?
20. ¿Por qué la protagonista no quiere atender a sus hijos al final de la primera parte?

## 4.2 Realización de caricaturas

La caricatura es, junto a la música y el cine, una de las artes más conectadas con los gustos adolescentes. No es muy común encontrar estudiantes charlando sobre el último libro publicado por las principales editoriales. Pero sí resulta más cotidiano encontrarlos intercambiando opiniones sobre las últimas novedades en tebeos.

Existen algunos beneficios interesantes a la hora de trabajar la realización de caricaturas con estudiantes en el aula:

- El cómic genera un primer espacio de ordenamiento narrativo en la mente estudiantil.
- La caricatura puede convertirse en un apoyo para la lectura y escritura al incluir las habilidades de estudiantes con inteligencia espacial desarrollada (Gardner, 2001).
- El tebeo precisa que el estudiante escriba diálogos entre los personajes dibujados. De esta forma se comienza a desarrollar el proceso escritural.
- La caricatura genera prácticas de síntesis de información en los estudiantes. Esto se refleja en el aprendizaje significativo que los alumnos desarrollan al diferenciar lo importante de lo menos valioso en los textos literarios leídos.

En este trabajo de lectura se solicita que los estudiantes grafiquen lo leído como un cómic. Esta actividad debe contener gráficos, color y un breve texto explicativo por cada escena. Agrego dos ejemplos sobre la caricaturización de la vida y obra de Ibsen, autor de la obra.



## 4.3 Observación y análisis de videos

Dada la potencia de la cultura audiovisual en nuestra sociedad, proponemos desarrollar el análisis crítico de los estudiantes por medio de la observación y comentario de videos. Para esta actividad hemos descargado de *Youtube* tres grabaciones para conversar con los alumnos sobre dos temas neurálgicos en nuestro medio: los roles de género y la violencia simbólica que se ejerce contra las mujeres.

Este punto del PUD es la parte central analítica para el desarrollo de los ejes transversales en diálogo con los temas principales tratados en *Casa de muñecas*. Cabe señalar que esta sección se desarrolló como una tertulia informal, en la cual se pidieron opiniones personales argumentativas a los estudiantes. Es mejor no solicitar reflexiones escritas para así permitir a los estudiantes expresarse libremente sobre su forma de pensar el mundo y la realidad entre hombres y mujeres. Además, la conversación informal generará fluidez y nos permitirá corregir alguna reflexión machista, misógina o inapropiada por medio del diálogo aclarador.

La caricatura es, junto a la música y el cine, una de las artes más conectadas con los gustos adolescentes.



El enlace del primer vídeo es <https://www.youtube.com/watch?v=0d1Y1IMmhJQ>. Este trabajo fue realizado por el INAMU (Costa Rica).

El enlace del segundo vídeo es <https://www.youtube.com/watch?v=GfrzDMs0AzI>. Este vídeo fue realizado por el Instituto Estatal de las Mujeres (Nuevo León, México).

El enlace del tercer vídeo es [https://www.youtube.com/watch?v=U7\\_y0VUUDnY](https://www.youtube.com/watch?v=U7_y0VUUDnY). Esta grabación fue realizada por el Colectivo G de Bolivia.

Los tres vídeos son bastante cortos y didácticos (entre dos y tres minutos) para no aburrir a los estudiantes.

Luego del visionado procedimos a conversar con los estudiantes en base a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los temas centrales criticados en estos videos?
- ¿Considera que usted es machista sin desearlo? ¿Por qué?
- Relate un comportamiento machista ejercido en algún momento por usted.
- ¿Cuáles son los tipos de violencia planteados en los videos?
- ¿Qué es la violencia de hecho?
- ¿Qué es la violencia simbólica?
- ¿Qué se critica de estos temas centrales?
- ¿Merecen ser criticados estos temas centrales? ¿Por qué?
- ¿Considera que usted ejerce violencia simbólica sin desearlo? ¿Por qué?
- Relate un comportamiento de violencia simbólica ejercido en algún momento por usted.
- ¿Cómo afectan estos temas centrales a la interculturalidad, la formación de una ciudadanía democrática y la educación sexual en los jóvenes?

Al finalizar la tertulia recordemos no censurar las formas de pensamiento divergente de los estudiantes,

siempre y cuando estas no sean ofensivas. Intentemos siempre realizar preguntas para que los mismos estudiantes corrijan a sus compañeros cuando alguno tenga opiniones discriminatorias contra las mujeres. Y no olvidemos fundamentar con la ley ecuatoriana los derechos humanos que también pertenecen al género femenino.

#### 4.4 Escritura de ensayos

Esta actividad consiste en la concreción de opiniones personales de los estudiantes. Los alumnos escribieron ensayos breves siguiendo una estructura propuesta por el docente. Los temas de los mismos también han sido generados por el profesor. Proponemos algunos temas de escritura:

- Los derechos de las mujeres.
- La importancia y obligatoriedad social de la maternidad para las mujeres.
- El mal matrimonio como dominio en la vida de las mujeres.
- Los efectos del feminismo en los hombres.
- Equidad de poder en las relaciones de hombres y mujeres.

La estructura sugerida para presentar los trabajos escritos fue la siguiente:

- Ideas expresadas en la obra *Casa de muñecas*.
- Citas textuales comentadas.
- Relato de la situación en el Ecuador.
- Conclusiones.

Propusimos además a los estudiantes que sus ensayos no superen la carilla de extensión. Así generamos una práctica positiva de la síntesis y la significatividad de las ideas.

## Conclusión

Generar lectores y escritores eficaces representa un gran reto para un docente de Lengua y Literatura. Este desafío se complejiza aún más si trabajamos con adolescentes en el Ecuador e Hispanoamérica en general, dados nuestros magros índices de lectoría y creación literaria cuando se comparan con los datos de los países centrales.

Por otro lado, vemos que el escenario patriarcal y de violencia contra las mujeres tiene índices poco menos que espeluznantes en el plano de las violencias globales que golpean nuestro país. Las mujeres son la mitad de nuestra población. Y lo que las afecta está afectando y retrasando socialmente a la ciudadanía ecuatoriana en su conjunto.

Estas dos necesidades (la lectoescritura y la equidad de género) son esenciales para mejorar nuestro índice de desarrollo humano. Ambas necesidades parecen colaborar en la obra de Henrik Ibsen. Ambas podemos hacerlas confluir para trabajar juntas a favor de la literatura y la causa de los derechos femeninos generando espacios de inclusión en el aula.

## REFERENCIAS

- Barra Almagiá, E. (1987). "El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19 (1) 7-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80519101>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica Ltda.
- González Marchante, I. (2008). "Henrik Ibsen, teatrasta noruego. Casa de muñecas", *CubaEduca: Portal Educativo Cubano* (Otoño 2008 Ed.). Recuperado de [http://espanol.cubaeduca.cu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11697%3Ahenrik-ibsen&catid=181%3Aalumnos-home&Itemid=101](http://espanol.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=11697%3Ahenrik-ibsen&catid=181%3Aalumnos-home&Itemid=101)
- Guitarra Santacruz, M. A. (Ed.). (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*. Quito: versión web.
- Ibsen, H. (2006). *Casa de muñecas*. Buenos Aires: Editorial del Cardo.
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Acuerdo-Ministerial-Nro.-MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito: versión web.
- Sánchez Lozano, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Cerlalc-Unesco.

## Stalyn Ruales Corozo

Maestrante Universidad de Salamanca.  
Docente en la Institución Educativa Fiscal 10 de Agosto (Quito, Ecuador)  
[stalynruales@hotmail.com](mailto:stalynruales@hotmail.com)

# APRENDIZAJE ACTIVO PARA LA ENSEÑANZA DEL MEDIO NATURAL: UNA EXPERIENCIA VIVENCIAL SOBRE EL ECUADOR MEGADIVERSO

José Manuel Sánchez Robles y Lucía Torres-Muros



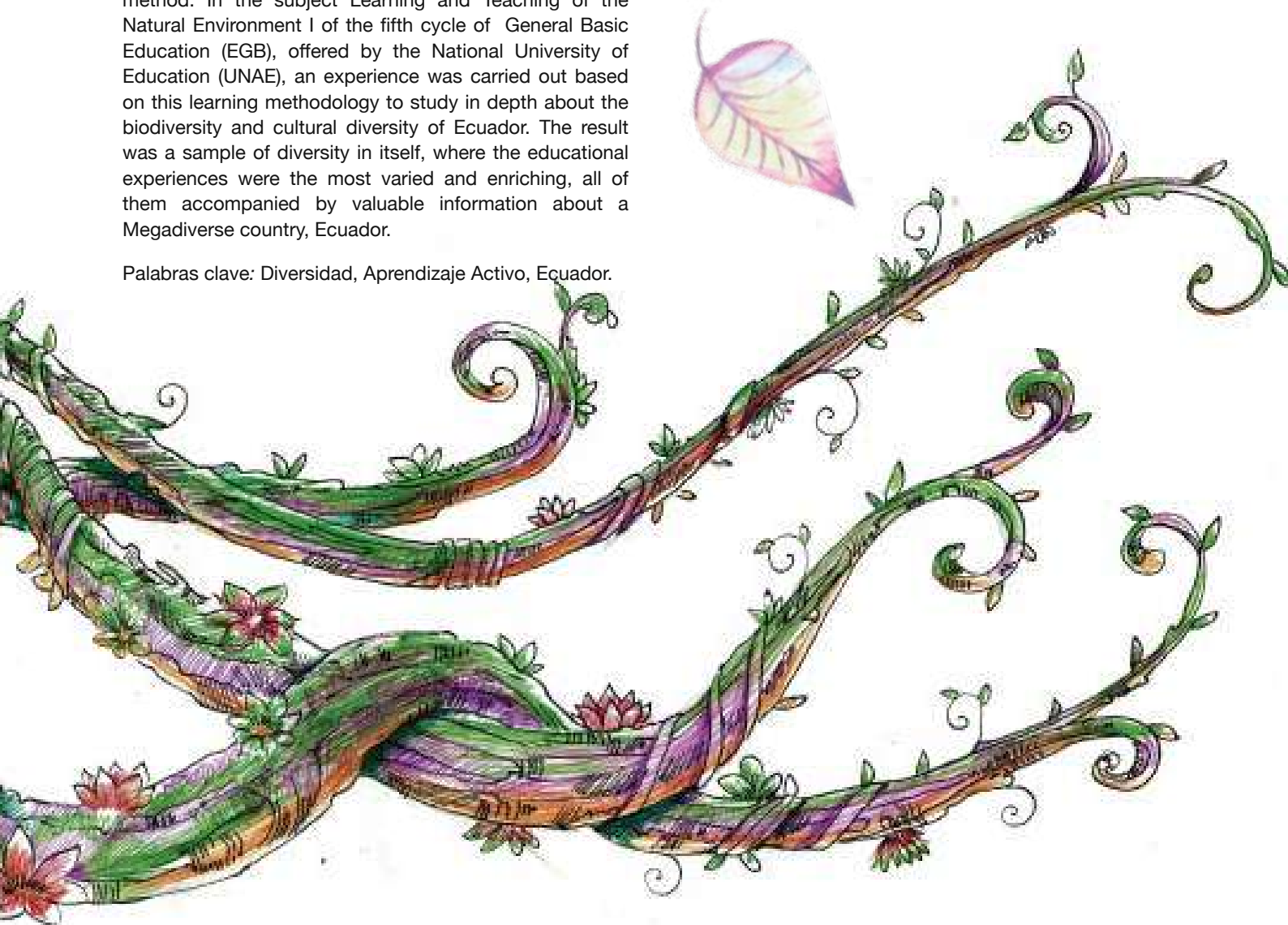
**Resumen:** La efectividad del Aprendizaje Activo como metodología pedagógica está actualmente más que demostrada, existiendo además evidencias de su eficiencia como un método inclusivo. En la asignatura de Aprendizaje y Enseñanza del Medio Natural I de quinto ciclo de la Carrera de Educación General Básica (EGB), ofertada por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) se llevó a cabo una experiencia basada en esta metodología de aprendizaje para profundizar en el conocimiento de la biodiversidad y diversidad cultural del Ecuador. El resultado fue una muestra de diversidad en sí, donde las experiencias educativas fueron de lo más variadas y enriquecedoras, acompañadas todas ellas de valiosa información acerca de un país Megadiverso, el Ecuador.

**Abstract:** The effectiveness of Active Learning as a pedagogical methodology is currently more than proven, and there is evidence of its efficiency as an inclusive method. In the subject Learning and Teaching of the Natural Environment I of the fifth cycle of General Basic Education (EGB), offered by the National University of Education (UNAE), an experience was carried out based on this learning methodology to study in depth about the biodiversity and cultural diversity of Ecuador. The result was a sample of diversity in itself, where the educational experiences were the most varied and enriching, all of them accompanied by valuable information about a Megadiverse country, Ecuador.

Palabras clave: Diversidad, Aprendizaje Activo, Ecuador.

## Introducción

La eficacia del método de enseñanza tradicional basado en las clases magistrales ha sido seriamente cuestionada desde hace décadas (Benware & Deci, 1984), no obstante, ha sido y es el método predominante de enseñanza desde que se consolidaron las universidades en Europa hace ya más de 900 años (Brockliss, 1996). Estudios evidencian que los métodos de enseñanza basados en el constructivismo, donde los estudiantes son partícipes activos de su propio aprendizaje (como es el caso del Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP) repercute en un mayor rendimiento académico en comparación a la metodología de enseñanza tradicional (Tynjälä, 1999, Freeman *et al.* 2014), donde el estudiante se presenta como un individuo pasivo,





mero receptor de información, cuya intervención se reduce a pequeñas cuestiones no planificadas en la mayoría de los casos.

Haak, HilleRisLambers, Pitre & Freeman (2011), en un estudio publicado en la prestigiosa revista SCIENCE, añaden que este tipo de metodología constructivistas no solo son más efectivas en el aprendizaje en sí, sino que favorecen una reducción en la brecha de logros entre alumnos más y menos aventajados, siendo por lo tanto métodos de educación mucho más inclusivos, donde la diversidad en el aula es considerada en todos sus aspectos.

En este artículo, tratamos de compartir la experiencia realizada por los estudiantes de la asignatura Aprendizaje y Enseñanza del Medio Natural I de quinto ciclo de la Carrera de Educación General Básica (EGB), ofertada por la Universidad Nacional de Educación (UNAE). En dos paralelos diferentes se desarrollaron las mismas dinámicas de trabajo y se recogieron frutos similares y sobre todo igual de enriquecedores y diversos, y todo ello, precisamente, desarrollando un trabajo grupal relacionado con el estudio de la Megadiversidad del Ecuador.

## Justificación de la actividad

El estudio de un concepto como es el de la *Diversidad* en el momento histórico que actualmente vivimos y dentro de un país como el Ecuador se hace más que necesario. Nos encontramos en un momento en el que la pérdida de diversidad biológica y cultural y los riesgos ambientales derivados de la actividad humana, son diferentes caras de una misma moneda llamada Cambio Global (Hooper et al. 2012).

Se impone la necesidad en primer lugar de conocer nuestra diversidad, ya que *no se puede conservar lo que no se conoce y lo que no se conoce a nadie le importa que desaparezca*. Siendo conscientes de nuestro patrimonio, tanto natural como cultural, apreciaremos nuestra personalidad y riqueza. Debemos, en segundo lugar, tomar medidas para conservar este patrimonio, preservarlo de la inercia homogeneizadora del cambio global y ponerlo en valor mediante actividades que promuevan su difusión.

La eficacia del método de enseñanza tradicional basado en las clases magistrales ha sido seriamente cuestionada desde hace décadas.

*“La naturaleza odia la uniformidad y ama la diversidad”*  
Bernard Werber.

Los futuros docentes son piezas claves en la solución de esta problemática, ya que su actividad educativa multiplicadora les convierte en potenciales motores de cambio social, favoreciendo la divulgación de nuestro patrimonio natural y cultural a la vez que fomentan un cambio de conducta que repercuta en una relación más justa y respetuosa con el mismo. Pero para que ello ocurra, se necesitan docentes con elevadas aptitudes críticas, reflexivas y con capacidad de resolución de problemas, capaces de producir el cambio que la sociedad actual requiere. El enfoque de la enseñanza mediante el aprendizaje activo es una herramienta para tal fin.

## Experiencia vivencial en el aula: Megadiversidad del Ecuador

En la asignatura Aprendizaje y Enseñanza del Medio Natural I de quinto ciclo de la Carrera de Educación General Básica (EGB), ofertada por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), se realizó una experiencia educativa titulada *Megadiversidad del Ecuador*. Mediante esta actividad nuestro principal propósito fue el que los estudiantes llevaran a

Los futuros docentes son piezas claves en la solución de esta problemática, ya que su actividad educativa multiplicadora les convierte en potenciales motores de cambio social.

la práctica herramientas de aprendizaje activo para profundizar en el conocimiento de la enorme diversidad presente en el país en cuanto a geografía, biodiversidad y diversidad cultural.

La actividad se llevó a cabo en seis fases extendidas en aproximadamente tres semanas: (1) Creación de grupos y asignación de región del Ecuador a cada uno de ellos (2) Búsqueda autónoma de información (3) Puesta en común de información y síntesis (4) Selección y elaboración de dinámica para la exposición (5) Exposición en el Aula y (6) Autoevaluación y Co-Evaluación.

## **Fase 1. Creación de grupos y asignación de región del Ecuador**

Las clases, constituidas por 31 estudiantes, fueron divididas en 5 grupos de trabajo (4 grupos de 6 estudiantes y 1 grupo con 7 estudiantes) y asignados cada uno de ellos a una de las 4 regiones del Ecuador: Costa, Sierra, Amazonía y Galápagos. Las dinámicas para la formación de grupos de trabajo variaron en ambos paralelos. Aunque fueron los alumnos quienes se organizaron en grupos de trabajo según sus afinidades, varió la forma de elección de la región del Ecuador sobre la cual trabajar. En uno de los paralelos lo eligieron por afinidad de cada uno de los grupos, llegando fácilmente a un consenso; y en el otro paralelo se recurrió a un sorteo, por haber diferentes grupos de trabajo con interés en trabajar las mismas regiones.

Al haber cinco grupos por clase y cuatro regiones, dos grupos trabajaron en una misma región del Ecuador; en un paralelo se dividió la región Costa en Costa Norte (Esmeraldas, Manabí y Santa Elena) y Costa Sur (Los Ríos, Guayas y El Oro) y en el otro paralelo se dividió la región Amazonía en Amazonía Norte (Orellana, Sucumbíos, Napo) y Amazonía Sur (Pastaza, Morona-Santiago, Zamora-Chinchipec). En este último paralelo finalmente ambos grupos de la Amazonía se unieron para realizar la actividad de manera coordinada.

## **Fase 2. Búsqueda autónoma de información**

Inicialmente, tras explicar brevemente la dinámica del trabajo en el aula y después de la formación de los grupos y el reparto de las regiones, se solicitó a los estudiantes que hiciesen un breve trabajo de investigación para buscar información de la región asignada/seleccionada. Esto formó parte del trabajo autónomo a realizar por los alumnos. Dicha búsqueda de información se centró en la diversidad natural (biodiversidad y diversidad de áreas naturales protegidas) y diversidad cultural (comunidades, etnias y costumbres). No obstante, durante el proceso de búsqueda de información los estudiantes también deberían de vislumbrar algunas de las problemáticas actuales en el Ecuador que atañen a la conservación de la diversidad.

El objetivo de esta fase de trabajo fue fomentar la capacidad de búsqueda, selección, análisis y síntesis de documentación procedente de diferentes fuentes de información como trabajo autónomo.

## **Fase 3. Puesta en común de información y síntesis**

Tras la búsqueda de información de manera individual, los estudiantes pertenecientes a un determinado grupo (región) pusieron en común la información encontrada y realizaron un ejercicio de síntesis de la misma. El objetivo de esta fase de trabajo fue fomentar el trabajo en grupo así como la reflexión mediante el debate e intercambio de opiniones, ya que los estudiantes habrían de socializar su búsqueda de información con el resto

de componentes del grupo y ponerse de acuerdo en qué información es pertinente para dicho trabajo.

#### **Fase 4. Selección y elaboración grupal de dinámica a realizar en el aula**

Los estudiantes tuvieron total libertad para realizar la exposición de la diversidad presente en su región. En esta fase de trabajo se fomentó la lluvia de ideas relativa a la dinámica a realizar, así como de nuevo el trabajo en grupo y la reflexión mediante el debate e intercambio de opiniones. Una vez decidida la dinámica a realizar en la exposición, ¡manos a la obra! Los estudiantes trabajaron en el diseño/elaboración y/o recolecta de material necesario para la misma.

#### **Fase 5. Exposición en el aula**

En esta fase de trabajo los estudiantes sacaron todo su potencial, haciendo dinámicas de lo más variadas y utilizando recursos muy pertinentes. Cada grupo tuvo una media de 20 minutos para explicar a todos los compañeros la región del Ecuador sobre la cual habían trabajado. Mediante esta fase de trabajo se fomentó la exposición de manera clara y ordenada de una temática mediante presentaciones públicas y utilizando diferentes recursos y metodologías.

Los diferentes grupos emplearon muy distintos recursos didácticos como representaciones teatrales (con vestimentas típicas de cada región; ver Figura 1), la elaboración de comida típica regional, la interpretación de música y rituales, el desarrollo de mapas y maquetas interactivas como herramienta educativa (en la que el usuario podía ir interactuando con cada provincia para conocer más acerca de la diversidad natural y cultural de la zona; ver Figura 2), juegos en el aula en los que se implicaba a todos los presentes en dinámicas para conocer datos acerca de la región, rompecabezas colectivos (mediante los cuales se formaron grupos multidisciplinarios de expertos en diferentes temáticas que fueron responsables de transmitir la información adquirida al resto de su grupo; ver Figura 3), maquetas referentes a la flora y fauna de las diferentes regiones mediante las cuales se explicaba con detalle la riqueza de cada región en

cada uno de estos ámbitos, imágenes ilustrativas, etc. Además, muchos grupos acompañaron sus exposiciones con sonidos ambientales, videos y música en directo, tratando contenidos referentes a naturaleza y sociedad de cada una de las regiones, siempre con gran originalidad y desde la perspectiva de la didáctica (Ver Figura 4).

#### **Fase 6. Autoevaluación y Co-evaluación**

Finalmente, los alumnos evaluaron las diferentes exposiciones considerando tres ámbitos: contenido, didáctica y originalidad. Así todos los alumnos no solo pasaron por el rol de expertos, al ser ellos quienes expusieron el contenido sobre el cual habían trabajado mediante muy diversas metodologías, sino que también adoptaron el rol de profesor/evaluator. Los docentes también realizaron a su vez las evaluaciones pertinentes para cada uno de los grupos centrándose en los tres ámbitos antes mencionados. Con este trabajo de evaluación grupal se quiso favorecer un espacio de reflexión sobre el contenido transmitido y las estrategias pedagógicas utilizadas.

**Todos los alumnos no solo pasaron por el rol de expertos, al ser ellos quienes expusieron el contenido sobre el cual habían trabajado mediante muy diversas metodologías, sino que también adoptaron el rol de profesor/evaluator.**

## Resultados y conclusiones



**Figura 1.** Las vestimentas y alimentos característicos de cada región nos acompañaron en esta enriquecedora experiencia en el aula, donde los alumnos nos sorprendieron gratamente “transportándonos” a cada uno de los lugares de estudio.

La experiencia valió para que todos los alumnos se implicasen en un proceso de aprendizaje e investigación de su propio país desde la perspectiva de estudio del medio natural y social, considerando el propio entorno como algo inclusivo, donde sociedad y medio ambiente van de la mano y sobre todo planteándose el reto de cómo comunicar y transmitir ese conocimiento en un aula.

La diversidad de formas de expresión de los diferentes contenidos hizo que todos en algún momento sintieran empatía con el resto de compañeros, sirvió para que todos los alumnos en algún momento fueran protagonistas, que todos pasaran por el rol de alumno y de profesor experto. Además, curiosamente, el resultado mostró justo lo que estábamos estudiando en grupo: la diversidad. La diversidad de trabajos, de formas de expresión, de lenguajes con los que nos podemos comunicar y la riqueza que hay implícita en esa diversidad.

Fue una sesión enriquecedora y divertida que activó en todos nosotros la curiosidad por conocer el Ecuador Megadiverso desde una mirada integradora. Nos dio la oportunidad de reflexionar sobre las diferentes formas de enseñar dentro de un aula, demostrando sin duda alguna, que en la diversidad está la riqueza.



a



b

**Figura 2.** Las maquetas de temáticas específicas también estuvieron presentes en diferentes exposiciones.



**Figura 3.** Dinámica de rompecabezas colectivos, mediante la cual se dividió al grupo entero en pequeños subgrupos de 5 personas en los que cada miembro era responsable de una temática específica, ejerciendo el papel de experto (flora, fauna, áreas protegidas, impacto ambiental, origen geológico y población). Para ello a cada uno de los miembros de los pequeños grupos se le asignó un color y se fue a un determinado stand donde una persona le daba los datos más relevantes de su temática específica. Posteriormente ponían en común el contenido de las diferentes temáticas y realizaban un concurso intergrupual.



**Figura 4.** La originalidad estuvo presente en ambas sesiones de clase de principio a fin. Manteniendo la sorpresa y la curiosidad a flor de piel en lo que fue una inmersión en la cultura y la riqueza de cada una de las regiones del Ecuador.



## REFERENCIAS

- Benware, C.A. & Deci, E.L. (1984). "Quality of learning with an active versus passive motivational set". *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Brockliss, L. (1996). Curricula. *A History of the University in Europe*, 2, 565-620.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M.P. (2014). "Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics". *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111, 8410-8415.
- Haak, D.C., HilleRisLambers, J., Pitre, E. & Freeman, S. (2011) "Increased structure and active learning reduce the achievement gap in introductory biology". *Science* 332, 1213–1216.
- Hooper, D.U., Adair, E.C., Cardinale, B.J., Byrnes, J.E., Hungate, B.A., Matulich, K.L., Gonzalez, A., Duffy, J.E., Gamfeldt, L. & O'Connor MI (2012). "A global synthesis reveals biodiversity loss as a major driver of ecosystem change". *Nature*, 486, 105-108.
- Tynjälä P (1999). "Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university". *International Journal of Educational Research*, 31, 357-442.

### Jose Manuel Sánchez Robles

Doctor en Biología por la Universidad de Sevilla, desarrolló su doctorado en Conservación de especies amenazadas.  
jose.sanchez@unae.edu.ec

### Lucía Torres-Muros

Doctora en Biología por la Universidad de Granada, desarrolló su doctorado en Ecología y cambio climático.  
lucia.torres@unae.edu.ec

Revista de divulgación de experiencias  
pedagógicas MAMAKUNA  
Nº4 — Mayo/agosto 2017  
ISSN: 1390-9940  
p. 54-63

# THE PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT - A SYMBOL OF THE CHANGING LANDSCAPE OF EDUCATION IN THE TWENTY FIRST CENTURY

Linda Hayes, Diana González y Carlos Álvarez



## Abstract

With the advent of the Information Age and the accompanying technological boom, the field of education has been experiencing a major shift in how, where and when learning takes place, with the focus moving from teacher-centered to student-centered learning, and learning that can happen at any time and in any place. This article will discuss how Personal Learning Environments have made these changes possible, the importance of creating one's own PLE, and, will provide information on how to design a PLE. This topic merits a more in depth study that can be offered here.

**Keywords:** Personal Learning Environment, Web 2.0, Twenty-first century education.

## Background

A Personal Learning Environment (PLE) is the tools, sources of information, connections and activities that individuals use to learn (Adell & Castañeda, 2010).

Personal Learning Environments (PLE) has been around for centuries and we each have our own PLE whether we recognize it or not. There always have been places and people that scholars have sought out when searching for answers, such as medicine men, colleagues, conferences, books, scientific journals. A powerful example is the 1927 Fifth Solvay International Conference on Electrons and Photons which brought together 29 of the top physicists in the world to share their findings around electrons and photons.



1927 Fifth Solvay International Conference on Electrons and Photons - 17 of the 29 attendees were or became Nobel Prize winners

**Source:** <http://rarehistoricalphotos.com/solvay-conference-probably-intelligent-picture-ever-taken-1927/>

The formal PLE concept came into being during the first decade of the twenty first century, an offshoot of the blossoming of the Information Age which was ushered in by the Digital Revolution that began somewhere between the late 1950s and the late 1970s. The Information Age is founded on the evolution of technology, including the mass production and widespread use of computers, cellphones and the Internet which has led to the modernization of information and communication processes. "Personal learning environments (PLE) represent a groundbreaking new development in educational practices through the incorporation of Information and Communications Technology (ICT)" (Saz, Engle, & Coll, 2016, p.1).

The formal PLE concept came into being during the first decade of the twenty first century, an offshoot of the blossoming of the Information Age which was ushered in by the Digital Revolution that began somewhere between the late 1950s and the late 1970s.

How educational curriculum is designed and presented has changed as a result of the Information Age and the accompanying development of Web 2.0; and PLEs are a direct offshoot of the evolution of this new technology of digital tools that offer the resources, structures and means of communication that have made PLEs so influential in the educational process of the twenty first century. PLEs are a direct result of the arrival and evolution of Web 2.0. "These structures are highly adaptable to the needs of learners and enable them to actively become part of a learning community or target language community" (Alm, 2006, p. 2).

Teachers nowadays prepare their lessons based on the use of ICT's, software and applications that contain learning tasks which are more authentic and personalized. How they interact with students has improved as well. Web 2.0 enhances the learning process due to the social aspects and

technological tools which let students learn in their preferred modality. Social networking tools such as Facebook, Twitter, Youtube, and Blogs, let teachers and students communicate in real time and in real settings, allowing them to express their feelings, thoughts, ideas, and more.

Furthermore, Grosbeck (2009) in her article describes that “of the advantages of using Web 2.0, the more important among them are the reduction of cost, easier and faster access to information, sharing accumulated experiences, create digital content with the major focus on didactic innovation” (p. 478). It is essential to put into practice the tools of the Web 2.0 in the teaching process in order to obtain these benefits and to catch our students’ attention and motivate them to learn whatever subject or topic they wish to.

For the reasons mentioned above, Web 2.0 has greatly impacted the learning process. Therefore teachers and students have to be aware of its importance and the need to stay current in the

application of these technological tools. Finally, the Web 2.0 is one of the most important parts of PLE, due to its relevance to how students receive, process and share information. Hence, it is essential to actively participate in this huge change in technology that began during the last several decades at the beginning of the Information Age.

## Impact of PLEs on Education

So how has the Information Age influenced the changes in how we teach and how we learn that we are currently experiencing? The very availability and ease of accessibility of user devices and the Internet has forced us to take a closer look at how information is being acquired and used since the beginning of the twenty first century. This has resulted in the formalizing of the process, giving it the official name of “Personal Learning Environment” or PLE. During the past decade there has been a lot of discussion and research around the PLE.

Traditional Learner	21 <sup>st</sup> Century Learner
• Sit and get	• Move, experiment
• Learner as receptor	• Learner as initiator
• Expectations same for all	• Student navigates choices
• Product oriented	• Process & product oriented
• Teacher tells	• Student constructs meaning
• Paper/pencil driven	• Technology enhanced learning; multi media driven
• Explicit directions	• No limits
• Isolated learning; private	• Shared globally; collaborates
• Compliant	• Problem solver
• Answers are primary	• Questions are primary
• Closed system	• Open system
• Stayed the same	• Changes constantly
• Knows facts	• Inquirer
• There is a right way	• No right way
• Wait for results	• Immediate gratification

By Facebook/LikeToWrite

Source: [https://www.google.com.ec/search?q=chart+to+compare+traditional+learner+and+21+century+learner&rlz=1C1KMZB\\_enEC568EC620&espv=2&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwja0dz7t7PTAhVL4CYKHcjBpBg4Q\\_AUIBigB&biw=1511&bih=708#imgrc=qmWs2qMNHQi5uM](https://www.google.com.ec/search?q=chart+to+compare+traditional+learner+and+21+century+learner&rlz=1C1KMZB_enEC568EC620&espv=2&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwja0dz7t7PTAhVL4CYKHcjBpBg4Q_AUIBigB&biw=1511&bih=708#imgrc=qmWs2qMNHQi5uM):



## What is a PLE?

A Personal Learning Environment is a new way of learning which can be used in the classroom and for the professional development of the teachers. Before the arrival of the Internet we learned from colleagues, by attending conferences, by reading scholarly books and by subscribing to journals. Now we have access to an exorbitant amount of information which we find necessary to organize, resulting in the development of a PLE. According to Castañeda & Adell (2013), a PLE consists of three parts:

1. Where we access information: the activities, tools and resources connected to the search, acquisition, management, use and administration of the information.
2. How we create and subsequently share information: the practices, tools and resources connected to the modification, creation and dissemination of information through multiple ways.
3. Who we connect with – our Personal Learning Network: the activities, tools and resources used to communicate and collaborate with others who learn from us and from whom we learn.

Attwell (2007) posits that Personal Learning Environments are the future of education. Education is challenged not by the development of technology, but by the ways in which people – especially the younger generations – are using these technologies to learn, to communicate and to share knowledge via online social networks and communities. It can be said that the processes and functions encouraged by PLEs reflect the new approach to education. The chart that follows is an excellent, though brief, comparison of the two.



## Why Adopt PLEs?

The youth of today primarily learn by being interactive. They are already comfortable with digital technology and are connected to a variety of social networks. A personal learning environment increases their motivation and allows them to satisfy their curiosity by creating a situation where they can control their own learning at their own pace, as well as design their own learning strategies. Learning then becomes more student-centered where all students have access to a variety of learning resources. As students assume greater responsibility for acquiring, processing and sharing information, the role of the teacher becomes one of providing them with critical thinking skills to

Personal Learning Environments (PLE) have been around for centuries and we each have our own PLE whether we recognize it or not. There always have been places and people that scholars have sought out when searching for answers, such as medicine men, colleagues, conferences, books, scientific journals. A powerful example is the 1927 Fifth Solvay International Conference on Electrons and Photons which brought together 29 of the top physicists in the world to share their findings around electrons and photons.



assess the information, with introspective skills to work with it, and with social skills to share what they create. Teachers can support their students in the classroom by helping them recognize and organize their PLE as well as by familiarizing them with the many digital sources available.

We, as teachers need to use multiple means of communication in order to encourage our students to learn and to be the researchers of their own knowledge. This is the main point of PLE, since by using this method they will have a better opportunity to discover the information they need, to organize it and finally to share their findings with people who are interested in the topic they share. Teachers should also lead the way in the design of teaching strategies that promote knowledge building, the type of learning based on the connectivism and sociocultural perspective which sees learning as a process of constructing knowledge which is social and shared (Bell, 2011).

## Teaching How to Create a PLE



Source. Eduardo Orellana

When first introducing students to the concept of the Personal Learning Environment it is helpful to share several different models with them to explain it, giving them an idea, through examples, of the shape and components of a PLE. Each student's rendition will be unique, but should address the various parts of the learning environment. A model will narrow down their options, provide direction, and make the creation process more methodical. There are innumerable models out there, but here a three that you can share, allowing the students to initially begin the construction of their PLE using the one they most resonate with according to Milligan et al (2006) as cited in Malamed (n.d.).

A generic model based on Milligan's description of a PLE as a construct that uses tools that allow the learners to learn with other people, control their learning resources, manage the activities they participate in, and integrate their learning.

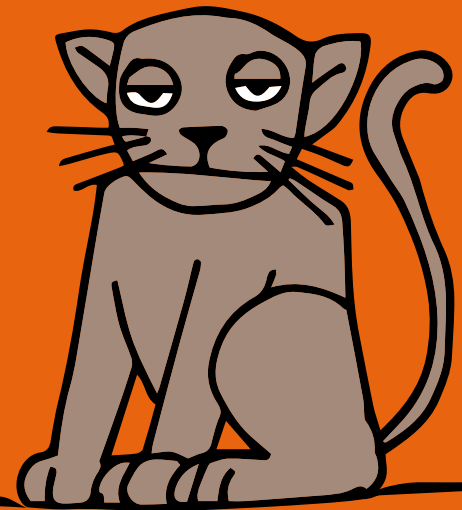
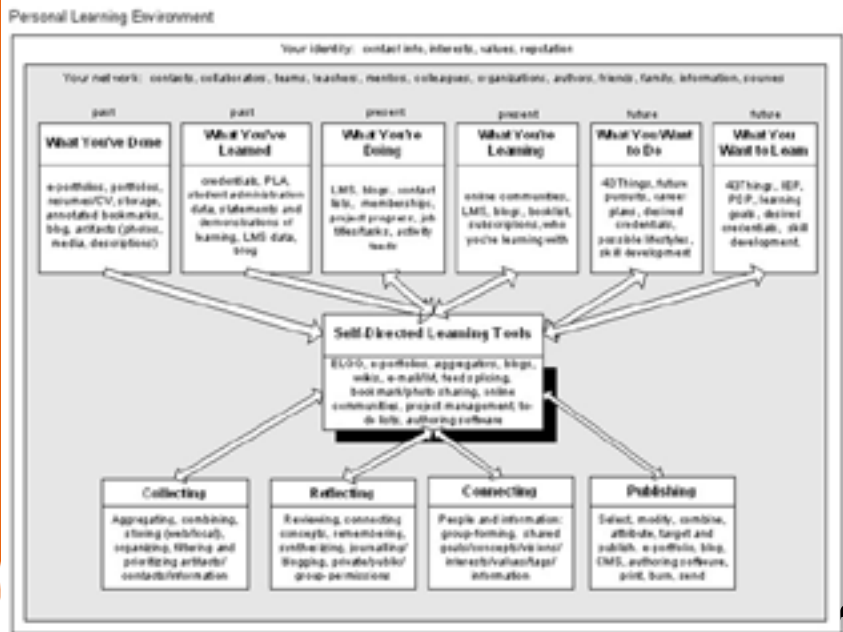
The PLE created by Jeremy Hiebert includes past, present and future learning and consists of:

- Collecting: aggregating, storing, organizing and filtering contacts, artifacts and information.
- Reflecting: reviewing, connecting concepts, synthesizing, blogging, working in groups.
- Connecting: people and information, group-forming, shared goals, interests and information.
- Publishing: select, modify, combine and publish; e-portfolios, blogs, etc.

In the Four C's model by Chris Sessums the blog is the personal learning activity hub and includes the following main activities:

- Collect: gather articles, tools, data, images and resources.
- Communicate: share ideas, convey information, ask questions, reflect, respond, comment, and clarify.





Source: [https://www.google.com.ec/search?q=personal+learning+environment+Milligan&rlz=1C1KMZB\\_enEC568EC620&espv=2&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi0\\_5b-NxLPTAhXHYYKHTicDI4Q\\_AUIBigB&biw=1511&bih=708#imgrc=qf4DZ\\_f91emJjM](https://www.google.com.ec/search?q=personal+learning+environment+Milligan&rlz=1C1KMZB_enEC568EC620&espv=2&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi0_5b-NxLPTAhXHYYKHTicDI4Q_AUIBigB&biw=1511&bih=708#imgrc=qf4DZ_f91emJjM)

- Create: generate ideas, research, write, and bring content into being.

Collaborate: synthesize, work with peers, and engage one another.

PLEs are not just for students, but should be adopted by teachers as well. Morrison (2013) explains that creating one's own PLE will:

- Provide you with a framework that will help you expand your knowledge in your areas of expertise, as well as in teaching and instructional methods that are and will be appropriate and relevant for the digital era.
- Help you stay relevant in your fields as well as provide you with the opportunity to learn how to use tools that will enhance instructional methods as your role as instructor continues



Source: [https://www.google.com.ec/search?q=personal+learning+environment+chris+sessums&rlz=1C1KMZB\\_enEC568EC620&espv=2&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjL-b6PxbPTAhXFeSYKH-QtjAwgQ\\_AUIBigB&biw=1511&bih=708#imgrc=TIO\\_cYrN3o6kYM](https://www.google.com.ec/search?q=personal+learning+environment+chris+sessums&rlz=1C1KMZB_enEC568EC620&espv=2&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjL-b6PxbPTAhXFeSYKH-QtjAwgQ_AUIBigB&biw=1511&bih=708#imgrc=TIO_cYrN3o6kYM)





to change – with the learner moving to the center of the learning model.

- Help you respond and adapt from a position of knowledge and understanding to the new tools, devices and applications, along with the easy access to the Internet, which are changing how we teach and learn.

Morrison (2013) points out the importance of having a PLE has distilled from several resources the following steps to creating a PLE.

- Decide on which areas to focus on.
- Determine which Web 2.0 tools to use to achieve the elements of your PLE.
- Create a diagram of your PLE.

Remember that developing a PLE takes time, and once created it will continue to change as learning needs and goals change.

## Real Life Applications in the Classroom

The International Baccalaureate program at the Unidad Educativa Juan Bautista Vázquez has been using the concept of PLEs for the past three years. Several case studies are presented demonstrating how PLEs have been applied in various ways.

The implementation of the PLE concept has hugely facilitated the learning process of the IB students during the last three years. As students demanded

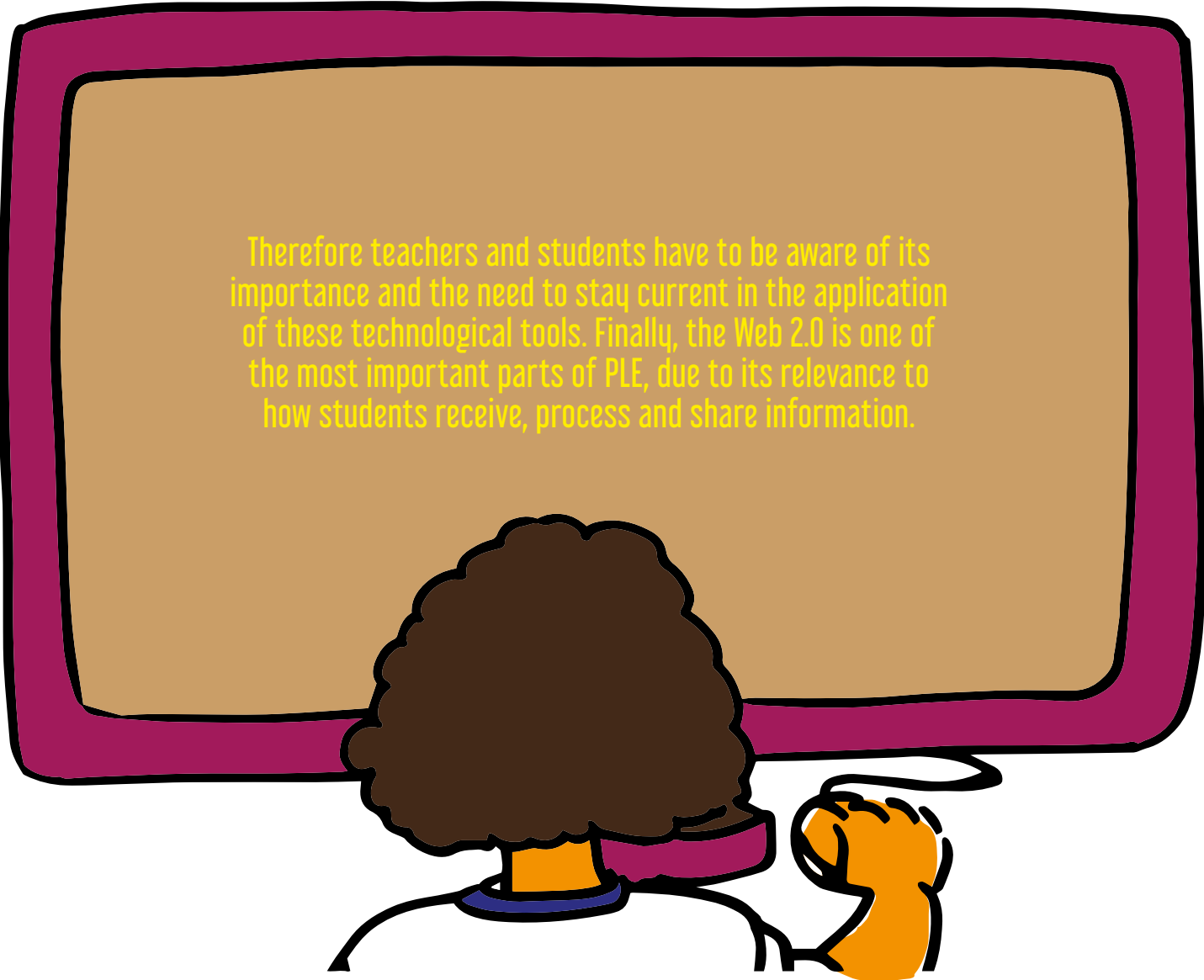
more comprehensible and meaningful information, there was an urgent need to switch from traditional teaching methodologies. They wanted to understand what they learn, where they learn, how they learn, and who they learn with. PLEs have helped them to better assimilate what they are learning. The following examples reflect how we have brought the PLE into the classroom.

The first application was giving the students the task of designing a PLE in groups, once they were introduced to the concept and the elements of PLEs.



Source: Jefferson Guamán

The second application was using the social network Facebook. A page was created with the name of *JBV International Baccalaureate* which can be accessed going to this link <https://www.facebook.com/JBV-International-Baccalaureate-1055046447924137/?ref=bookmarks> which has facilitated the implementation of the various components of PLEs. Al-Zoube (2009) explains that Facebook “enables developer to produce a learning context as simple as building a Facebook entry for a class and then associating a number of Facebook applications with the context” (p.2). The students were able to access information through reading and listening activities on Facebook. For instance, web pages, such as News in Levels, were posted and students performed assigned tasks after accessing them. On this website students

A cartoon illustration of a person with large, dark, curly hair, wearing a purple top and a blue collar. The person is pointing their right hand towards a large, light-brown rectangular screen with a thick purple border. The screen contains yellow text.

Therefore teachers and students have to be aware of its importance and the need to stay current in the application of these technological tools. Finally, the Web 2.0 is one of the most important parts of PLE, due to its relevance to how students receive, process and share information.

can read articles, watch videos, and work on comprehension tasks about current and real news. At the moment they perform these activities, they are learning in a meaningful way. They can publish their answers, sharing with their partners, who then reflect on each other's work.

The third application was using the Google Docs app with the purpose of enhancing their writing skills. Graham (2013) suggests that Google Docs creates a rich collaborative classroom environment where a document can be viewed, edited, and published by students and/or teachers. As students are required to improve their writing of different text types, Google Docs enables them to practice using extensive

academic texts such as comparison essays, which were produced in groups of three students. They followed the five steps of writing based on Mangelsdorf and Posey (2013). At the beginning, students explored choices analyzing the purpose of writing and the possible readers. Then they wrote the first draft together simultaneously. When they finished the essay, they revised it for clarity of ideas. To complete the editing part, the students shared their document with other students asking them to check for grammar, spelling, and punctuation. Finally, they published their final product, sharing it with the whole class.

The youth of today primarily learn by being interactive. They are already comfortable with digital technology and are connected to a variety of social networks. A personal learning environment increases their motivation and allows them to satisfy their curiosity.

Access these sites to enjoy some examples:

<https://www.youtube.com/watch?v=t2ZuSv2ToiM&feature=youtu.be> (Andres Paيدا & Israel Guallpa, 2017).

<https://www.youtube.com/watch?v=HQbro1w-jh1A&feature=youtu.be> (Jefferson Guamán & Javier Guamán, 2017)

<https://www.youtube.com/watch?v=MQlaFCnu-Z0o&feature=youtu.be> (Eduardo Orellana, 2017)

These applications have been held using PLE models where the students have understood what they learned because they collected, created, and shared the knowledge. This information has been acquired in a significant way and the way my students liked and enjoyed it.

A fourth application was using the Blogger. Students had to write a blog about “Community,” the topic we were studying at the time. To start, they accessed Google and Wikipedia in their many forms to collect reliable facts in order to create their blogs. After having gathered enough information, the students wrote their texts following specific formats, but showing great creativity and imagination in their writing style. They published their blogs on the school’s Facebook page so they could receive partner and teacher comments. Examples: <http://israelguallpa1.blogspot.com/2017/04/my-neighborhood.html> (Israel Guallpa, 2017) <http://thebigneighborhood.blogspot.com/2017/04/neighborhood-if-you-think-in.html> (Frank Lojano, 2017) <http://mycommunityisnice.blogspot.com/2017/04/the-community-its-neighborhoods-and.html> (Janina Astudillo, 2017).

The fifth example was the application of the YouTube tool. The students had to produce a video on how to prepare their favorite dish. They collected recipe information on the ingredients and process for preparing their selection from internet web pages and people. This activity was performed in pairs because one student recorded while the other one cooked. The use of special effects provided a touch of originality to their videos. As a final step they uploaded their completed video to a YouTube page in order to share it with others.



## Conclusions

PLEs are here to stay. Although there is no definitive description of PLEs as yet, they are one educational trend that continues to be talked about and implemented on all levels of education. With the continued advancement and expansion of the Web, the development of new learner-centered methodologies that incorporate PLEs, and the application of PLEs in other areas outside of education, this is a concept that will continue to be used.



## REFERENCES

- Alm, A. (2006). "CALL for autonomy, competence and relatedness: Motivating language learning environments in Web 2.0". *The JALT CALL Journal*, 2(3), 29-38.
- Al-Zoube, M. (2009). 2E-Learning on the Cloud". *Int. Arab J. e-Technol.*, 1(2), 58-64. Retrieved from [http://www.iajet.org/iajet/iajet\\_files/vol.1/no.2/E-Learning%20on%20the%20Cloud.pdf](http://www.iajet.org/iajet/iajet_files/vol.1/no.2/E-Learning%20on%20the%20Cloud.pdf)
- Attwell, G. (2007). "Personal Learning Environments-the future of eLearning?" *Elearning papers*, 2(1), 1-8. Retrieved from <http://digtechitalia.pbworks.com/w/file/etch/88358195/Attwell%202007.pdf>
- Bell, F. (2011). "Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning". *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 12(3), 98-118. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/902/1827>
- Castañeda, L. & Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Graham, M. (2013). *Google apps Meets Common core*. Retrieved from <https://books.google.es/>
- Grosbeck, G. (2009). "To use or not to use web 2.0 in higher education?" *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 478-482.
- Malamed, C. (n.d). *Models for Designing your Personal Learning*. Retrieved from <http://thelearningcoach.com/elearning2-0/designing-personal-learning-environment/>
- Mangelsdorf, K. & Posey, E. (2013). *Choices a Writing Guide with Readings: The Writing Process*. New York, NY: Bedford/St. Martin's.
- Milligan, C., Phillip, B., Johnson, M., Sharples, P., Wilson, S. & Liber, O. (2006). "Developing a Reference Model to Describe the Personal Learning Environment in Lectures Notes in Computer Science". 4227 (506-511). Retrieved from [https://sci-hub.cc/10.1007/11876663\\_44](https://sci-hub.cc/10.1007/11876663_44)
- Morrison, D. (2013). *How To Create a Personal Learning Environment to Stay Relevant in 2013*. *Online Learning Insights*. Retrieved from <https://onlinelearninginsights.wordpress.com/2013/01/05/how-to-create-a-personal-learning-environment-to-stay-relevant-in-2013>
- Saz, A., Engel, A., & Coll, C. (2016). "Introducing a Personal Learning Environment in Higher Education. An Analysis of Connectivity". *Digital Education Review*, 29, 1-14

### Linda Hayes Gallegos


Master of Arts in Adult Education, (University of Central Florida, Orlando, FL); English and Spanish Professor; Peace Corps Collaborator in English Education, Unidad Educativa Juan Bautista Vásquez, Azogues, Ecuador. [lhayes48@hotmail.com](mailto:lhayes48@hotmail.com)

### Diana González González


Master in Pedagogy to Teach English as a Foreign Language student. English Teacher for the International Baccalaureate Program, Unidad Educativa Juan Bautista Vásquez, Azogues, Ecuador. [diasate@hotmail.com](mailto:diasate@hotmail.com)

### Carlos Álvarez Llerena

Master in Pedagogy of (National) Spanish, and Foreign Languages with Emphasis in Teaching English student; Industrial Engineer. English Teacher for the International Baccalaureate Program, Unidad Educativa Juan Bautista Vásquez. Azogues, Ecuador. [call\\_forever@hotmail.com](mailto:call_forever@hotmail.com)



“Desde las alturas observo los rostros de los hombres con sus lágrimas, también veo sus corazones y sus cicatrices. En cada ser hay sufrimiento, esperanza y valor. Todos merecen ser felices, yo aletearé eternamente mis alas para irradiar la alegría necesaria”.

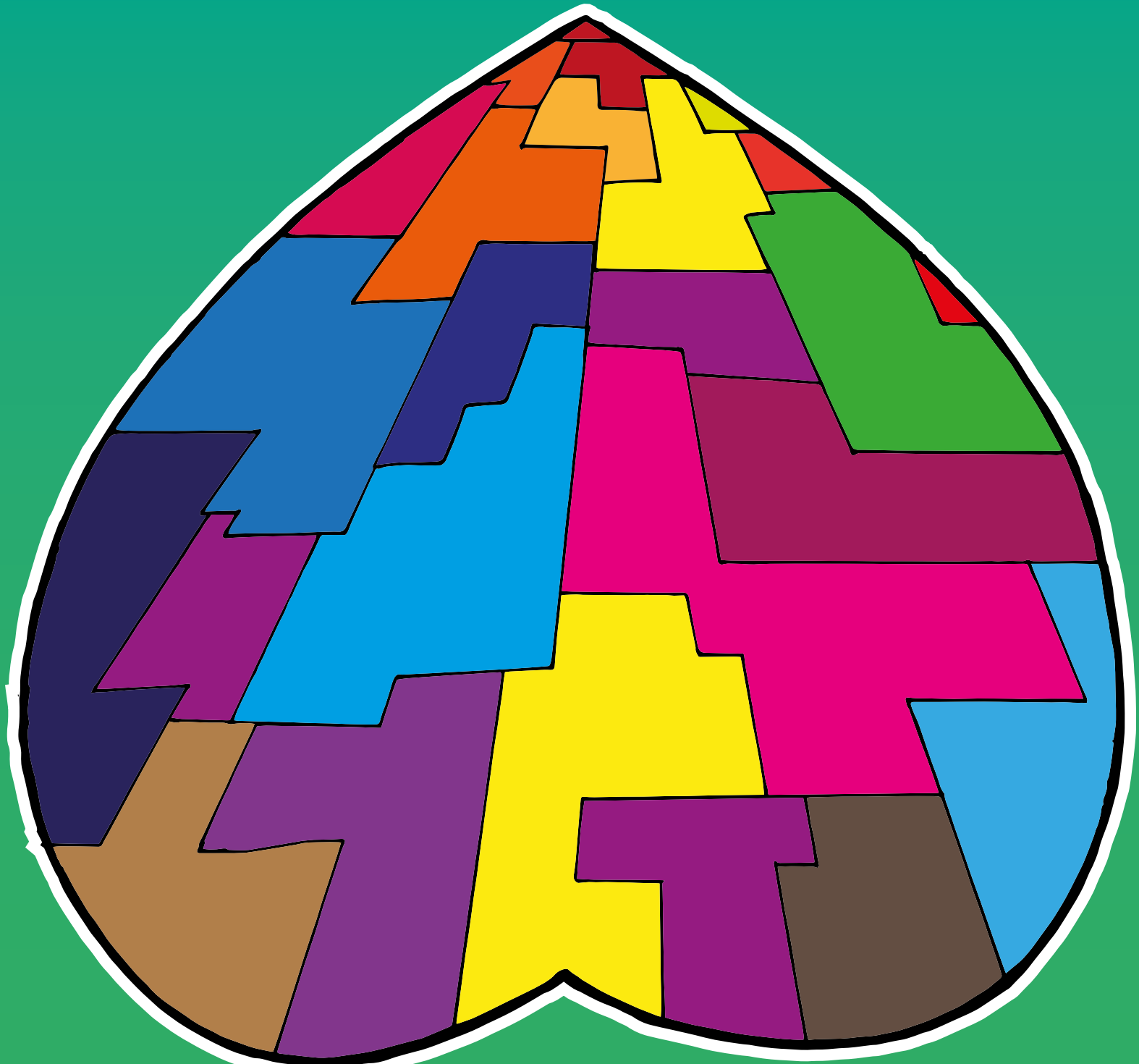


“Desde el suelo puedo observar cada una de las plantas, por eso afirmo que no hay dos flores idénticas y todas decoran el entorno. Su fragilidad es parte de su ser, el esmerar sus cuidados es respetar el equilibrio, es amar la vida”.



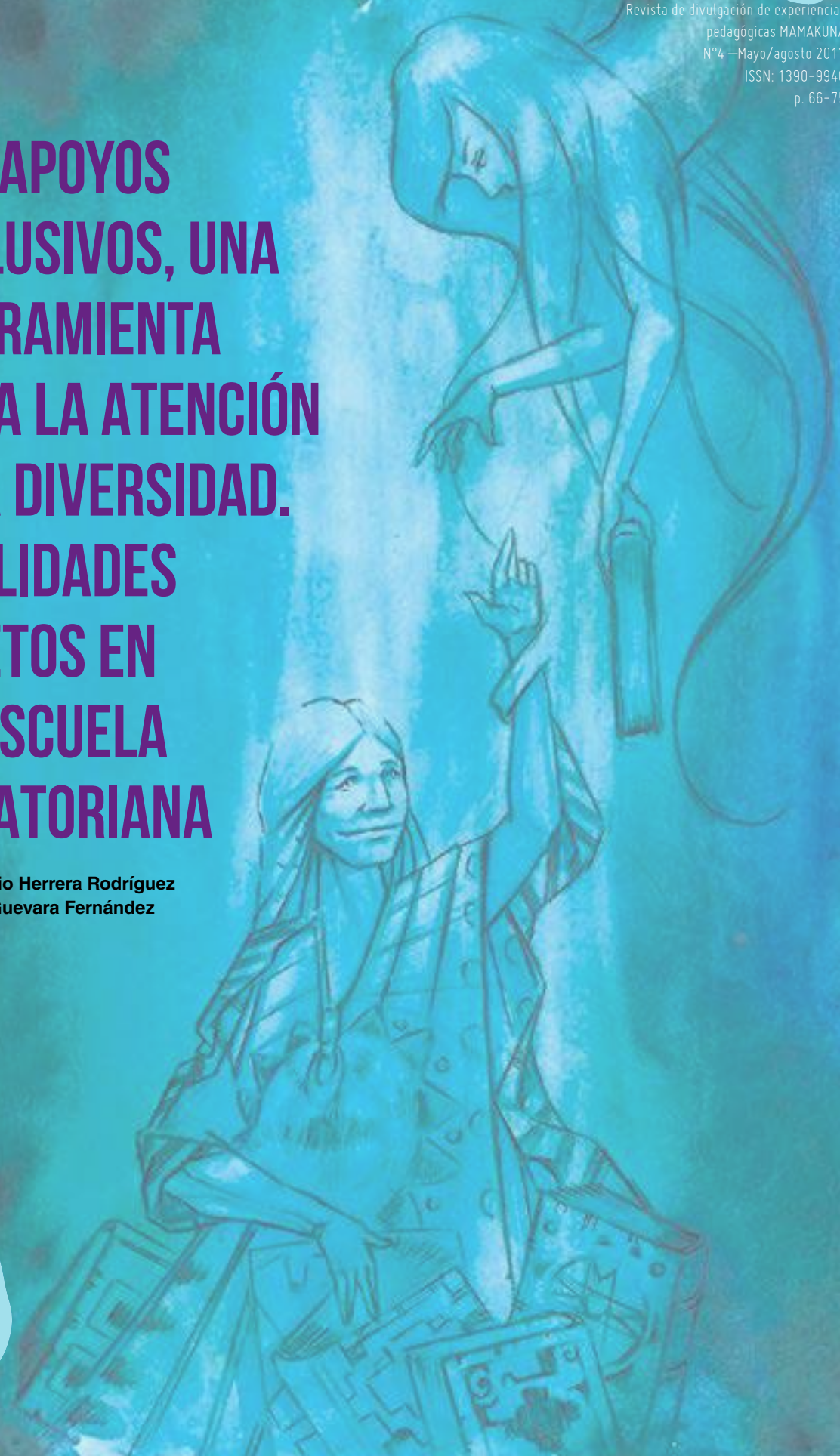
# CHAUPI

CHAUPI SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA "CENTRO" O "MEDIO". ESTA SECCIÓN, EL CORAZÓN DE LA REVISTA, TRATA CUESTIONES DE INTERÉS GENERAL RELACIONADAS CON PROCESOS DE APRENDIZAJE, INNOVACIONES PEDAGÓGICAS, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y OTRAS INICIATIVAS QUE ABONAN EL TERRENO SIEMPRE FÉRTIL DE LA EDUCACIÓN Y POSIBILITAN EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS.



# LOS APOYOS INCLUSIVOS, UNA HERRAMIENTA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. REALIDADES Y RETOS EN LA ESCUELA ECUATORIANA

José Ignacio Herrera Rodríguez  
y Geycell Guevara Fernández



**Resumen:** La escuela contemporánea se repiensa cada día en función de las demandas que la sociedad le plantea y una de estas demandas gira en cómo atender a la diversidad, condición que se erige en exigencia de los sistemas educativos de calidad reconocida. En tal sentido, una escuela inclusiva ha de ser aquella que reconoce los apoyos que se le han de brindar a docentes y estudiantes para lograr satisfacer las necesidades de todos y cada uno de sus miembros. Los apoyos son considerados como el constructo psicopedagógico que contiene todas aquellas ayudas que se han de suministrar en el proceso educativo, en dependencia de las contingencias que en el mismo se expresan. En este trabajo se pretende reflexionar sobre los apoyos inclusivos y se realiza un acercamiento acerca de cómo se asumen y estos se suministran en un grupo de docentes que actúan como tutores profesionales de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación durante sus prácticas preprofesionales.

**Abstract:** The contemporary school is reconsidered every day according to the demands that the society poses to it and one of these demands revolves in how to assist diversity, condition that is expressed in demands of the educational systems of recognized quality. In that sense, an inclusive school must be one that recognizes the support that has been given to teachers and students to meet the needs of each and every one of its members. The help is considered as the psychopedagogical construct that contains all the support that needs to be provided in the educational process, depending on the contingencies that are expressed in the same. This paper intends to reflect on the inclusive supports and an approach is made on how they are assumed and these are provided in a group of teachers who act as professional tutors of the students of the National University of Education during their pre-professional practices.

**Palabras clave:** apoyos inclusivos, atención a la diversidad.

## Introducción

Uno de los hitos en el desarrollo de los sistemas educativos a nivel mundial ha estado relacionado con la educación inclusiva, la que tiene su origen en los Estados Unidos en 1975 con la *Public Law*

94-142 (*Education for All Handicapped Children Act*), que consideró que los alumnos con alguna deficiencia podían recibir una educación apropiada en ambientes menos restrictivos, concretamente en clases de educación ordinaria o general.

Muy cercana a esta fecha aparece el popular *Warnock Report: Special Educational Needs*, conocido en español como Informe *Warnock*, elaborado en 1978 por la Comisión Británica sobre Educación Especial presidida por Mary Warnock, este informe afirmó que no existían niños o niñas ineducables y que las necesidades educativas eran inherentes a todo ser humano, independientemente de su etnia, cultura, religión, o condición física o psíquica.

Posteriormente en 1994 tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE), organizada por la UNESCO, las observaciones de la Conferencia Mundial promovieron políticas en pos de favorecer una escuela para todos, en la que tuvieran cabida y respuesta adecuada todos los alumnos con independencia de sus condiciones personales. Se puede afirmar que a partir de ese momento el concepto de inclusión es asumido plenamente.

Autores como Ainscow (1999); Booth (2000) y Booth y Ainscow (2002) sustituyen el concepto de NEE por el término barreras para el aprendizaje y la participación que lo definen como

aquellas que no le permiten acceder al currículo promedio establecido para su edad, resultándole desfasado o insuficiente. Ello implica un modelo social donde las barreras para aprender y participar surgen a través de una interacción entre los estudiantes y su contexto, las personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (Moriña, 2004, p. 39).

Este nuevo concepto replantea desde un interaccionismo dialéctico la relación entre lo biológico y lo histórico social y la forma en la que los profesores deben trabajar con aquellos chicos en desventaja o más vulnerables a los procesos de exclusión. Se considera que las dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos, entre las condiciones histórico-sociales y económicas que

los afectan, las políticas educativas, la cultura de los centros y los métodos de enseñanza.

Portanto, los sistemas educativos deben replantearse sus culturas, sus políticas, sus conceptos acerca de cómo se enseña y se aprende y, sobre todo, de cómo ayudar a los estudiantes a vencer esas barreras para el aprendizaje y la participación, que deja a un lado las posturas psicométricas y de la psicología diferencial, nacidas en Francia hace más de un siglo de la mano de Binet-Simon, que tanto daño hacen en estos tiempos a las prácticas educativas inclusivas.

Esas nuevas culturas educativas que demandan nuestros tiempos pasan por identificar los sistemas de apoyos que necesitan nuestros estudiantes y docentes para lograr escuelas abiertas a la diversidad, sin exclusiones ni barreras para lograr la mágica utopía de centros verdaderamente abiertos a la diferencia y a la inclusión. Por lo que en este artículo reflexionaremos acerca de los apoyos inclusivos que en el marco de las instituciones educativas se debe ofrecer a la diversidad.

## Desarrollo

Siendo consecuentes con nuestra formación histórico culturalista no podemos dejar de citar la máxima “Ni la mano desnuda, ni la razón entregada a sí misma pueden lograr mucho. Los resultados se consiguen con instrumentos y con ayuda” (L.S. Vigotski, 1982, p.79).

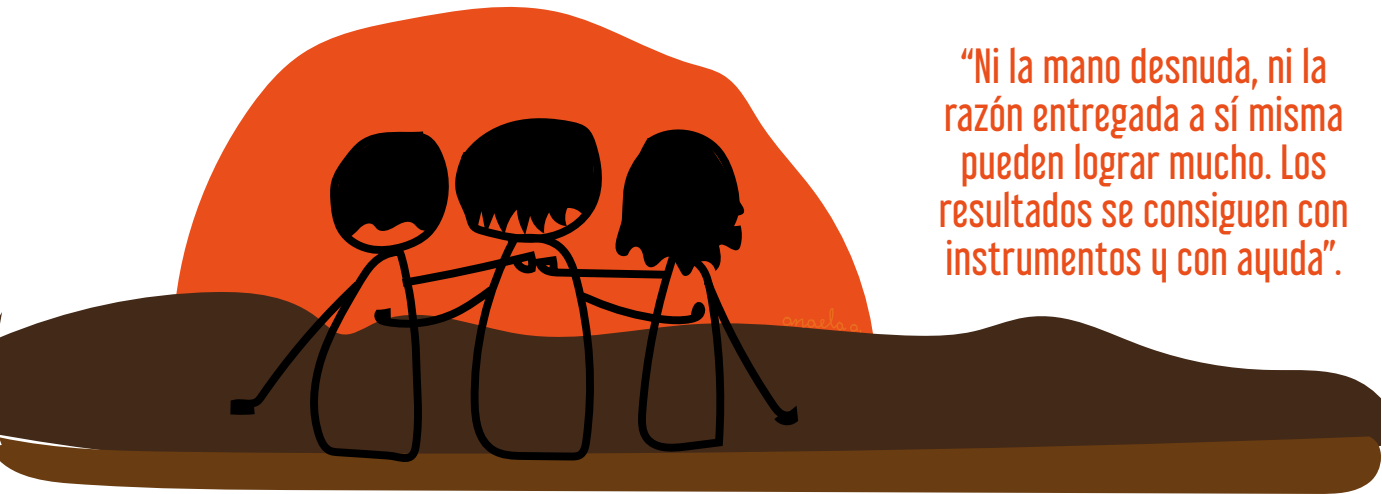
Todo el desarrollo psicológico del ser humano es un producto de la mediación que ejercen las personas, los objetos, los instrumentos, los signos y los significados en el sujeto en desarrollo y las ayudas que se ofrecen permiten alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Vygotski introduce los niveles de ayuda en el marco del concepto de ZDP. Estos niveles promueven la estimulación del niño para que realice de forma independiente la tarea y los clasifica en cuatro y a continuación se explicarán:

1. Primer nivel de ayuda: cuando el maestro ofrece la orientación simple de la actividad, da al niño el objetivo de la tarea que tiene que realizar. Ejemplo: le ordena elaborar y resolver un problema, leer un texto y explicarlo. El maestro pretende que el niño extraiga todo lo que está en proceso de formación y elabore de forma independiente la solución de la tarea.
2. Segundo nivel de ayuda: recordar la solución de tareas semejantes. Cuando el niño demuestra o solicita ayuda porque no puede llegar a la solución solo; entonces, el maestro o simplemente el otro, tienen que hacer recordatorios y referencias a tareas semejantes que el niño sepa hacer o haya hecho con anterioridad y esté en la zona de desarrollo real o actual y el propio niño, independientemente, pueda establecer algún tipo de comparación de esa tarea con la nueva y más complicada. Ejemplo: recuerda el ejercicio de adición que hicimos ayer.
3. Tercer nivel de ayuda: realización conjunta de la tarea, pero que el niño la finalice solo. El



Los sistemas educativos deben replantearse sus culturas, sus políticas, sus conceptos acerca de cómo se enseña y se aprende y, sobre todo, de cómo ayudar a los estudiantes a vencer esas barreras para el aprendizaje y la participación.



“Ni la mano desnuda, ni la razón entregada a sí misma pueden lograr mucho. Los resultados se consiguen con instrumentos y con ayuda”.

maestro o un coetáneo más avanzado comienza a hacer con el niño la tarea, pero, en un momento determinado de su desarrollo, lo invita a terminarla por sí solo.

4. Cuarto nivel de ayuda: es la demostración y explicación de cómo se resuelve la tarea. El maestro explica el procedimiento de lo que tiene que hacer el niño para resolver la actividad.

Buscando una relación terminológica, en el discurso vigotskiano se aprecia el término de ayudas y en el discurso de la educación inclusiva se incorpora el de los apoyos. Elizondo (2016) expresa que

*el apoyo será pues un sinónimo de ayuda, una ayuda que habla de relaciones naturales y de apoyo en las que las personas se ayudan y apoyan pero que también se refiere a las distintas fórmulas de cooperación dentro de la comunidad educativa, entre alumnos, profesores y familias. (en línea).*

Según la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* (1997)

los apoyos se definen como recursos y estrategias que promueven las metas de las personas con y sin discapacidades, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y vivienda integrados, y que dan lugar a un incremento de su independencia/interdependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción (en línea) [traducción propia].

Para Luckasson et al. (2002) los apoyos son “recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual”.

Thompson et al. (2002) definen a los apoyos como “recursos y estrategias que promueven los intereses y el bienestar de las personas y que tienen como resultado una mayor independencia y productividad personal, mayor participación en una sociedad interdependiente, mayor integración comunitaria y una mejor calidad de vida” (en línea) [traducción propia].

Son los apoyos, entonces, todas aquellas ayudas que le ofrecemos al que aprende para alcanzar con éxito sus metas de apropiarse del nuevo conocimiento y que pueden venir, como decía Vygotsky, de los otros o simplemente de sus coetáneos, maestros, padres, de las tecnologías de la información y las comunicaciones, etc.

En muchas situaciones será necesario el apoyo de profesores con conocimiento especializado, los orientadores, los psicólogos, entre otros profesionales. Estas formas de apoyo han de estar comprometidas con la filosofía de las escuelas inclusivas. Esto podría significar reorientarlos para que brinden apoyo en el contexto de la escuela.

El apoyo debe llevarse a cabo de forma integral. Los diferentes servicios e instituciones han de trabajar juntos y no aisladamente. Esto puede significar que la creación de estructuras administrativas para los servicios a nivel local sean las mismas que para la administración de las escuelas.

Thousand y Villa (1995) son del criterio que una escuela inclusiva debe proponer que los apoyos se dirijan a las necesidades de los profesores en la clase y no exclusivamente ligados al alumnado con dificultad. Los apoyos de la enseñanza efectiva necesitan de una colaboración en equipo, con padres y administradores, incluidos como miembros del equipo.

Las necesidades de apoyo constituyen un constructo psicológico referido al perfil y la intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con el funcionamiento humano típico (Thompson et al, 2009). Debido a que la estructura y funcionamiento de la personalidad se expresan como una configuración psicológica dinámica, se deben considerar los apoyos como un medio para mejorar el funcionamiento de la personalidad, alcanzar sus metas y lograr su realización como ser social.

Para Thompson et al. (2010), el constructo necesidades de apoyo se basa en la premisa de que el funcionamiento humano está influido por el nivel de congruencia entre la capacidad individual y los entornos en los que se espera que un individuo funcione. Las necesidades de apoyo de una persona reflejan una limitación en el funcionamiento humano como un resultado, tanto de la capacidad personal como del contexto en el que la persona está funcionando. El nivel de necesidades de apoyo de una persona (como el nivel de motivación o timidez de una persona) se infiere y no es observable directamente.

Las necesidades de apoyo de una persona pueden medirse con diversos grados de precisión mediante el autoinforme y otros indicadores sobre la intensidad de las necesidades de apoyo, tal como se logra utilizando la Escala de Intensidad de Apoyos (Thompson et al, 2004).

El perfil de necesidades de apoyo viene determinado por la identificación de los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento individual. Para ello se identifica el tipo de apoyo necesario, la intensidad de apoyo y la persona responsable de proporcionar el apoyo en cada una de las nueve áreas de apoyo:

- desarrollo humano;
- enseñanza y educación;
- vida en el hogar;
- vida en la comunidad;
- empleo;
- salud y seguridad;
- conductual;
- social, y
- protección y defensa.

El funcionamiento individual resulta de la interacción de los apoyos con las dimensiones de habilidades



intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacciones y roles sociales, salud y contexto (Luckasson et al, 2002).

Los apoyos constituyen otro de los fundamentos básicos de la Educación Inclusiva, tanto para el alumnado como para el profesorado, debiéndose fomentar para salvar las barreras que impiden el aprendizaje. En la Educación Inclusiva, el apoyo se proyecta desde el aula, pero trasciende a la comunidad educativa, la familia y la comunidad y la decisión sobre el tipo y magnitud del apoyo que se



ofrezca a un alumno debe ser valorado, desde una perspectiva diagnóstica desarrolladora y optimista para evitar ambientes restrictivos, sobreprotectores o un apoyo excesivo.

Este apoyo debe ser proporcionado por los profesionales mediante una planificación de actividades pensadas para todo el alumnado, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando los niños se ayudan entre sí (Booth y Ainscow, 2000).

Cuando se brindan apoyos especiales con profesionales expertos, se recomienda que dichos apoyos sean precisos, aprovechándolos no solo en el alumno que lo requiere, sino en pro del resto de los alumnos. Esto implica una nueva reestructuración del proceso de aprendizaje en el aula y esta decisión de brindar un determinado apoyo debe provenir de un trabajo, de un equipo multidisciplinario que está responsabilizado con el sujeto educativo.

Cuando hablamos de apoyos nos referimos fundamentalmente a los apoyos personales. Ahora

bien, los apoyos pueden ser también materiales, tecnológicos, de animales, etc. Los apoyos personales los diferenciamos; según la tipología de apoyo, en apoyos profesionales y apoyos naturales. También podemos clasificar los apoyos en base a la intensidad precisa del mismo y, en este sentido, los diferenciamos en apoyo intermitente, limitado, extenso y generalizado.

Los servicios profesionales deberían colaborar con estos sistemas naturales de apoyo para reflexionar conjuntamente sobre la forma de ayudar mejor a una persona. Es evidente que conociendo mejor el entorno natural de una persona, se puede ofrecer un mejor apoyo a todo su entorno para optimizar así su desarrollo.

Según la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR (1997), los apoyos pueden provenir de varias fuentes, incluyendo uno mismo, otras personas, la tecnología y los servicios de habilitación, etc. Es posible agrupar las fuentes y estrategias, referidas en la definición, en siete funciones de apoyo: amistad, planificación económica, empleo, apoyo conductual, ayuda en el hogar, acceso y utilización de la comunidad y atención sanitaria.

Los programas o servicios son fuentes de apoyo que pueden complementar y potenciar los apoyos naturales. Por otro lado, se pone énfasis en que los apoyos deben contribuir a la integración o inclusión de la persona a su entorno. No se trata, pues, de crear emplazamientos o servicios segregados para personas con discapacidad; sino de brindar los apoyos que las personas necesitan para poder desenvolverse en los mismos entornos y servicios que el resto de la población.

El sistema de la AAIDD (2002) propone un proceso de evaluación en cuatro pasos:

1. Identificar las áreas de apoyo relevantes.
2. Identificar las actividades de apoyo relevante para cada área de apoyo, de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona y con la probabilidad de participar en ellas por parte de la persona.
3. Evaluar el nivel o intensidad de los apoyos necesarios, de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo.

4. Escribir el plan de apoyos individualizado que refleje el individuo.

En este plan se deben identificar los siguientes elementos: los intereses y preferencias de la persona, la áreas y actividades de apoyo necesitadas, los contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará, las funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas, las personas encargadas de proporcionar las funciones de apoyo y los resultados personales que se esperan.


Los apoyos constituyen una alternativa mucho más amplia y general que cuenta con muchos más recursos e intervenciones posibles que los propios servicios. Se debe pensar tanto en los apoyos naturales posibles como en los que provienen de los servicios educativos o sociales.

La naturaleza de los apoyos puede provenir de diversas fuentes, desde los apoyos de la propia persona, la familia y los amigos, pasando por los apoyos informales, los apoyos de los servicios genéricos hasta llegar a los servicios especializados. En el discurso de suministrar apoyos, también se ha de valorar cómo evaluar estos.

En esta nueva concepción es fundamental establecer una vinculación entre diagnóstico o evaluación de la persona e identificación de los apoyos que necesita. En esta evaluación de la AAIDD hemos de considerar tanto a la persona como al contexto. Con el contexto se hace referencia a las características

Son los apoyos, entonces, todas aquellas ayudas que le ofrecemos al que aprende para alcanzar con éxito sus metas de apropiarse del nuevo conocimiento y que pueden venir, como decía Vygotsky, de los otros o simplemente de sus coetáneos, maestros, padres, de las tecnologías de la información y las comunicaciones, etc.





La naturaleza de los apoyos puede provenir de diversas fuentes, desde los apoyos de la propia persona, la familia y los amigos, pasando por los apoyos informales, los apoyos de los servicios genéricos hasta llegar a los servicios especializados. En el discurso de suministrar apoyos, también se ha de valorar cómo evaluar estos.

culturales, lingüísticas, económicas, relacionales, físicas y de todo tipo del entorno próximo y menos próximo que rodea a la persona. En la persona y en su ambiente hemos de identificar tanto necesidades como recursos y capacidades, tanto problemas o amenazas como soluciones u oportunidades.

La evaluación de las necesidades de apoyo no la puede hacer un solo profesional, un solo técnico. La evaluación en este enfoque ha de hacerla un grupo de personas en el que la propia persona con discapacidad intelectual tiene un papel relevante y junto a él, la familia o diferentes tipos de profesionales.

De esa evaluación interdisciplinar y participativa obtendremos el perfil de los apoyos que necesita cada persona; el perfil de apoyos es individual, es diferente en cada persona, lo cual no excluye que un mismo apoyo pueda ser útil para diferentes personas pero el perfil completo de apoyos habrá de ser personal e intransferible, así como cambiante a lo largo del itinerario de la persona (Fantova, 2000).

Los apoyos que se proporcionan a la persona pueden durar toda la vida o pueden fluctuar en diferentes momentos vitales (AAMR, 1997). Esto nos obliga a una evaluación continua, a volver siempre a evaluar el itinerario de la persona y de forma especial

en momentos críticos o de transición. En cada nueva evaluación volvemos a valorar necesidades y recursos así como los propios apoyos y los resultados obtenidos.

## Planificación de los apoyos


En cuanto a la planificación de apoyos, para Verdugo et al, (2013) constituye un conjunto de recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano. Ninguna persona necesitará todos los tipos de apoyos que están disponibles; las necesidades de apoyo de una persona difieren tanto cuantitativamente (en número) como cualitativamente (en naturaleza).

## Metodologías que facilitan el apoyo

Los apoyos que se pueden ofrecer en el marco de la diversidad educativa pasan por preceptos necesarios como son: la interacción y la cooperación, los aprendizajes flexibles y el explorar y estimular las inteligencias múltiples y el aprendizaje emocional. De ellos se derivan numerosas metodologías, recursos y estrategias que facilitan el apoyo entre personas para la consecución de determinados objetivos porque constituye parte fundamental de su esencia, citaremos algunas: aprendizaje cooperativo, enfoque mediacional, cooperación interinstitucional y personal, comunidades de aprendizaje, aprendizaje tutorial, planificación centrada en la persona, aprendizaje comunitario o aprendizaje-servicio, práctica centrada en la familia, aprendizaje basado en proyectos, investigación colaborativa, etc.

## Explorando nuestra realidad

Como parte de nuestra labor docente e investigadora se sostuvieron cuatro sesiones de entrevistas en



**La formación inicial y continua del profesorado resulta trascendente para lograr niveles de capacitación que les permitan suministrar apoyos en el marco de la atención a la diversidad.**

profundidad con treinta y cuatro docentes de las instituciones educativas donde los estudiantes de la UNAE realizan sus prácticas pre profesionales, así como observaciones participantes. En la primera se les proponía reflexionar sobre la filosofía de la educación inclusiva y los apoyos a ofrecer para atender a la diversidad y lograr una práctica inclusiva. Dichas entrevistas arrojan como principales resultados que:

- Solo han recibido horas de capacitación en elementos teóricos acerca del tema.
- Se reconocen como docentes que aplican en sus aulas la educación inclusiva, pero su propio discurso los traiciona, al expresar con frecuencia “tengo en mi aula tres niños incluidos” lo que evidencia una concepción totalmente segregacionista que no dista mucho del concepto de niños con “necesidades educativas especiales” o simplemente la categoría retrasado mental o autista, por solo mencionar dos.
- La organización y ambiente áulico responde a modelos tradicionales y verticales, la principal justificación “mi aula es muy numerosa y el espacio es muy pequeño”. Algunos expresan con asombro la posibilidad de trabajar cooperada y colaborativamente, sin que ello cree indisciplina, ni se sesgue la calidad de los aprendizajes. De igual forma plantean la limitante de trabajar en espacios abiertos o en otras áreas de la institución porque las normas no lo permiten.
- Cuando se explora acerca de los aprendizajes implícitos que los docentes poseen sobre los apoyos a ofrecer para una práctica inclusiva, se aprecian algunas experiencias valderas al respecto, pero no son siempre conscientes de lo que hacen, ni las aplican de manera sistemática para promover cambios actitudinales en el grupo.

- Cuando se les ofrecen los posibles apoyos a aplicar para lograr ambientes inclusivos unos refieren que lo hacen todos los días en sus aulas, pero las observaciones participantes se contradicen con lo declarado.
- Se aprecia como algunos docentes intentan controlar la disciplina con gritos o dando golpes con una regla en la mesa, no siempre se reconoce que los niños van a la escuela a hablar, jugar, participar y divertirse, única forma de aprender de manera significativa.
- Conocen la concepción de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples en el orden teórico, pero en el orden metodológico no la toman en cuenta, sobre todo, al identificar las inteligencias que florecen en sus estudiantes y cómo ellas pueden revertirse en mejores aprendizajes grupales.
- El Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en su afán de atender de manera integral, apoyar y acompañar a los estudiantes, coarta muchas prácticas inclusivas al hacer demasiado énfasis en diagnósticos psicológicos, mediciones psicométricas y clasificaciones de los estudiantes que conllevan a etiquetas y estigmas pedagógicos.
- Por otro lado lejos de acompañar al docente ofreciéndoles los apoyos y asesorías necesarias para atender a esos niños en el marco de aula inclusiva lo que hacen es exigirles seguimientos e informes que se tornan burocráticos y que poco ayudan a ofrecer aquellos apoyos para vencer las barreras para el aprendizaje y participación.

## Conclusiones

Los apoyos inclusivos considerados como las herramientas que se ponen en juego en el proceso de socialización, tanto en el marco del aula como fuera de ella, se erigen en poderosos andamiajes para ayudar a los estudiantes a vencer las barreras para el aprendizaje y la participación.

La formación inicial y continua del profesorado resulta trascendente para lograr niveles de capacitación que les permitan suministrar dichos apoyos en el marco de la atención a la diversidad.

Los estudios exploratorios realizados acerca del tema objeto de análisis permite corroborar que los docentes de aula y el personal del DECE no siempre están en condiciones de ofrecer dichos apoyos de manera sistemática y coherente, en correspondencia

con un diagnóstico del estudiante y el grupo donde se identifiquen las potencialidades en cuanto a las inteligencias múltiples que portan los sujetos y la estructura grupal para cooperar y colaborar para ser inclusivos y crecer desde la diversidad.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive School*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2000). "Reaching out to all learners". En H. Daniels (Ed.), *Special education reformed. Beyond rhetoric?* (pp. 101-122). Londres: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional". *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 27-50.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2009). *FAQ on intellectual disability*. Recuperado de [http://www.aamr.org/content\\_104.cfm](http://www.aamr.org/content_104.cfm)
- American Association on Mental Retardation (1997). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 10th Edition. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education
- El informe Warnock. 1979. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office. Londres, Inglaterra. Recuperado de [www.educationengland.org.uk/](http://www.educationengland.org.uk/).
- Elizondo, Coral (2016). Qué podemos hacer en el centro para caminar hacia la educación inclusiva? Recuperado de <https://coraelizondo.wordpress.com/consultado30/3/2017>
- Fantova, F (2000). Trabajando con las familias de las personas con discapacidad. Revista: *Siglo Cero*, 2000; Vol. 31 (6), no. 192 Página(s): 33-49
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. et al. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10ª edición). Madrid: Alianza Editorial. (Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro, 2004. Madrid: Alianza Editorial).
- Moriña, Anabel. (2004). *Teoría y Práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Public Law 94-142 (Education for All Handicapped Children Act of 1975 (23 de agosto 1977). 20 U.S.C: 1401 y ss: Federal register, 42 (163), 42474-42518
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, H. et al. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*. Vol 41 (1), nº 233.
- Thompson, J.R. et al. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, nº 40. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12215074>
- Thompson, J.R. et al. (2004). Supports Intensity Scale. Washington: AAIDD (Adaptación española de Verdugo, Arias e Ibáñez, 2007).
- Thompson, J.R., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Schalock, R.L., Shogren, K.A. Snell, M.E., Wehmeyer, M.L. et al. (2009). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 2010. Vol. 41(1), nº 233.
- Thousand, J.S. y Villa, R.A. (1995). Managing complex change toward inclusive schooling. En R.A. Villa y J.S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 50-79). Alexandria, VA: ASCD
- UNESCO. 1994. "Declaración de Salamanca". Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca.
- Verdugo, M.A., Schalock, R.L., Thompson, J. y Guillén, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- Vygotski, Lev S. (1982). *Obras Escogidas* Tomo II. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Warnock, M.: *Meeting Special Educational Needs*, Londres: Her Britannic Majesty's Stationery Office, 1981.

### José Ignacio Herrera Rodríguez

Docente de la Universidad Nacional de Educación UNAE. Director de la carrera de Educación Especial.  
jose.herrera@unae.edu.ec

### Geycell Guevara Fernández

Docente de la Universidad Nacional de Educación UNAE.  
geycell.guevara@unae.edu.ec



“Hay aves que no tienen un plumaje tan bello como el mío, más su volar es mucho más rápido o surcan distancias que yo ni siquiera puedo imaginar, por eso respeto a todas, incluso a las silenciosas que guardan sus habilidades para el tiempo oportuno”.

“El respeto al semejante aflora cuando valoramos sus capacidades y potencializamos sus diferencias, cuando reconocemos sus individualidades como elementos que marcan un valor especial”.



# RUNA

**RUNA SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA "SER HUMANO".** EL DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA RECOGE ESTE TÉRMINO COMO "HOMBRE INDIO", UN REDUCCIONISMO DE LA DEFINICIÓN DE UN CONCEPTO QUE APELA A LO UNIVERSAL, AL ENCUENTRO FRATERO DE TODOS LOS PUEBLOS EN LA CELEBRACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD COMO AGUJA QUE ENHEBRA NUESTRO DESTINO COMÚN.



# EL PROYECTO HOMOGENEIZADOR DE LA EDUCACIÓN EN EL ECUADOR

Ángel Japón Gualán

## Resumen

El presente ensayo busca aportar en el debate de la pedagogía latinoamericana analizando las categorías de: igualdad social, igualdad escolar, posición docente e identidad-diferencia. Así mismo, se pasará revista a las decisiones políticas y pedagógicas para conseguir la igualdad social. La tesis que pretendo defender es: la igualdad social y la igualdad escolar es la doble cara de la homogeneización en el Ecuador. Una de las conclusiones que establece este trabajo es que, a través de la implementación de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, se logró la igualdad social, pero paradójicamente, modificando el habitus y transformando la identidad del niño, joven indígena, al parecer, en un ser, que piensa y hace como blanco/mestizo.

## Abstract

This essay seeks to contribute to the Latin-American pedagogy debate by analyzing the following categories: social equality, school equality, teacher position and identity-difference. Likewise, political and pedagogical decisions that aim at achieving social equality, will be taken into consideration. The thesis that I pretend to defend is that social equality and school equality is the double-sided element of the homogenization process in Ecuador. One of the conclusions that this text establishes is that, through the implementation of bilingual intercultural education in Ecuador, social equality was achieved, but, paradoxically, this was done by modifying the habitus and transforming the identity of the indigenous child and youngster into a, seemingly, being who thinks, and acts as a white/mestizo.




**Palabras claves:** Igualdad social; igualdad escolar; homogeneización.

El ensayo pretende analizar un tópico debatido en la pedagogía latinoamericana: igualdad social-igualdad escolar, sin embargo, las miradas de (Dussel, 2004; Serra, 2003; Southwell, 2006; Southwell & Vassiliades, 2014; Vassiliades, 2013; Tenti Fanfani, 2006; Terigi, 2008) están enfocadas en ver este tópico relacionado con las condiciones de pobreza, injusticia en que viven los estudiantes de los sectores rurales. Este trabajo busca aportar en el debate desde el estudio de los sistemas de educación creados por el Estado del Ecuador para poblaciones indígenas. La tesis que pretendo defender es: la igualdad social-igualdad escolar es la doble cara de la homogeneización en el Ecuador. Los elementos que servirán para argumentar esta posición son: perspectivas teóricas en exploración; decisiones políticas y decisiones pedagógicas para la igualdad social; los debates en torno a conceptos de identidad-diferencia. Empecemos:

Con respecto a las perspectivas teóricas vamos a describir dos líneas. La una planteada por Dussel (inclusión-exclusión) y la otra de Southwell & Vassiliades (posición docente), categorías que cuestionan la idea directriz igualdad social-igualdad escolar. Partamos de las preguntas que hace Dussel ¿en qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿No es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones? ¿Cómo puede re-examinarse esta institución, conservando el sueño de educar a todos pero evitando reproducir las mismas injusticias? (2004). Las interrogantes planteadas por Dussel tocan la herida, pues, el proyecto moderno traducido de los metarelatos de la Revolución Francesa (libertad, igualdad y fraternidad), al parecer a nombre de la igualdad se excluyó o incluyó el proyecto de Estado-nación implementados en la colonización y el periodo republicano Latinoamérica. “Las nociones de “libertad” e “igualdad” fueron definidas de tal forma que han llevado a la obediencia y la exclusión sociales” (Dussel, 2004, p. 306).

Dussel citando a Popkewitz (1991), nos dice que “la cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales” (2004, p. 306). En el caso del Ecuador, por ejemplo, tanto en la colonización, la república y en tiempos de dictadura, los indígenas y negros fueron sistemáti-



**En las escuelas los docentes fieles al legado del Estado debían obligar a hablar español, despojar el habitus inculcado para incorporar otro ajeno a la propia realidad.**

camente incluidos pero despojados de su identidad y cultura. La consigna de civilizar al bárbaro de Sarmiento en el Ecuador fue llevada como bandera de lucha. “desde la Colonia hasta los momentos actuales, el lenguaje y la política del blanqueamiento y la blancura (...) han reinado tanto en el Ecuador como en sus países vecinos” (Walsh, 2009, p. 25).

El General Rodríguez Lara<sup>1</sup> entendió que era necesario esta intervención del Estado porque “todos nos hacemos blancos cuando aceptamos los retos de la cultura nacional”. Así mismo, el novelista Gustavo Alfredo Jácome expresa en su novela *Por qué se fueron las garzas* (1978) la incomodidad de ser mestizo “en disfraz de blanco, en permanente sanjuán. Ridículo en sus poses de blanco. Insoportable en alardes de blanco, con apellido robado, con chaqueta y botines alquilados” (p.80). En tiempos de la colonia o república el proyecto de estado-nación olvidó al subalterno o intentó eliminarlo porque era símbolo de pobreza y atraso para la modernización del estado.

La escuela moderna fiel al proyecto de Estado-nación implementó políticas como aquella en la que todos, bajo la santa ley de la equidad, reciban el mismo vestuario, la misma alimentación, la misma instrucción, el mismo cuidado. Los niños, educados en las “casas de la igualdad” - como se llamaría a estas instituciones educativas - serían los perfectos ciudadanos de la nueva sociedad. (Dussel, 2004, p. 308).

Tal proyecto en el caso del Ecuador sigue hasta la actualidad en tiempos donde la pedagogía contemporánea debate sobre la diferencia, la diversidad, existiendo una Constitución y una Ley Orgánica de Educación Intercultural que en

el discurso promueve el re-conocimiento del subalterno, pero ¿Qué pasa con la inclusión?

El movimiento de inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, “niños discapacitados”, “niños en riesgo”). Este “nosotros” siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complementario o como amenazante, o aún ser invisible para la mayoría de la gente (Dussel, 2004, p. 308).

En el Ecuador este nosotros significó olvidar o anular al subalterno. Desde una lógica multiculturalista implementada en la década de los noventa, implicó aquello de “te respetamos y toleramos pero aquí en la escuela hablas español, estudias los conocimientos de la ciencia occidental, y utilizas el uniforme”. Desde esta perspectiva, podemos decir que tanto la identidad nacional como los imaginarios de la sociedad ecuatoriana, han sido construidos a partir de la negación. No me refiero aquí a una autonegación indígena o negra solamente, sino a la de la propia sociedad mestiza que se “vacía de todo contenido y se convierte en negación de cualquier especificidad sociocultural” (Espinosa, 2000, p. 219). De esta manera, nos dice Walsh, el desgarramiento nacional mostró sus claros designios racistas y coloniales, designios que se encuentran en las palabras no tan lejanas del contemporáneo literato ecuatoriano Fernando Tinajero (1972):

¿Podemos decir que nosotros, los “hombres cultos”, los mestizos de la ciudad, formamos parte de una misma nación con los salasacas o los otavalos? No. Rotundamente no. Ellos son nuestros conciudadanos, pero no nuestros conacionales (Silva, 1989, p. 419).

Perspectiva similar expresa, en 1956, el conocido literato del Grupo de Guayaquil, Alfredo Pareja:

Olvídense pasados detenidos -indios y españoles del siglo XVI- no se piense que sólo territorio y lengua forman nación ni peculiar contribución de cultura al mundo... Es por esto, que en este sentido, los americanos de habla española estamos mucho más cerca de los brasileros que hablan portugués, que de los indios supervivientes o de los españoles de la península (En Silva, 1989, p. 487).



La inclusión en el caso del Ecuador llevó a prácticas racistas que se reprodujeron en todo el sistema. En las escuelas los docentes fieles al legado del Estado debían obligar a hablar español, despojar el *habitus* inculcado para incorporar otro ajeno a la propia realidad, produciendo vergüenza de ser lo que se es o argumentando que su retraso intelectual es debido a su condición de ser subalterno. Recuerdo como mi profesor de sexto de básica (década de los ochenta) en la clase de matemáticas les gritaba a mis compañeros indígenas saraguros diciéndoles: tontos, *mushpas*, *mamarracho*, *atopas*, y como no podían resolver el ejercicio, les terminada golpeando en las manos con la regla, jalando de las orejas y golpeando la cabeza contra el pizarrón. El dispositivo pedagógico (“conjunto de elementos que articulados y ensamblados de una manera específica tienen a producir una determinada acción que genera un determinado resultado” (Grinberg & Levy, 2009, p. 15)), estaba orientado en el caso de mi profesor a sacar del atraso en que vivían mis compañeros, su actuación estaba justificada porque estaba siendo fiel al proyecto de modernización.

Ahora describamos de una manera sucinta la categoría de posición docente: Todo trabajo docente debe tener una posición. Por ejemplo el profesor en su praxis tiene que planificar una clase, esta acción implica tomar varias decisiones desde qué modelo

pedagógico-didáctico y contenido se va trabajar, qué proceso metodológico, qué recurso se empleará, finalmente cómo evaluar y manejar la diversidad en el aula. La posición está cruzado por discursos y trayectorias de formación. Estas decisiones sin duda tienen que ver con la posición que el docente toma frente a algo que realiza todos los días.

¿Qué es la posición docente? “Se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (Southwell & Vassiliades, 2014, p. 4). Así mismo, Vassiliades citando a Southwell manifiesta que “se funda en la idea de

¿Qué es la posición docente?  
Se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.



Igualdad

que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas” (2013, p. 6). Por otro lado, la posición

una relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores generaciones- que poseen también un carácter dinámico e histórico (Vassiliades, 2013, p. 6).

Es decir, la posición debe dar cuenta de la ruptura generacional y de la influencia del adulto sobre los estudiantes. En definitiva

la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición” desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculo que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación (Southwell & Vassiliades, 2014, p. 4-5).

Antelo manifiesta que toda acción educativa involucra un vínculo, por ejemplo frente al problema de igualdad social versus la igualdad escolar, el docente debe tomar partido, esta apuesta “supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución” (Vassiliades, 2013, p. 6). En el caso ecuatoriano está claro que la posición del docente es remediar el problema de la desigualdad social a través de la igualdad escolar “como el proyecto que llevaría hacia la libertad, la verdadera, la de los ricos y los pobres, haciéndolos

iguales” (Puiggrós, 2015, p. 43). Algo así como que las estructuras sociales se re-acomodan por obra y gracias del trabajo docente en las escuelas.

Una vez planteado el marco de referencia pasemos a analizar las decisiones políticas y pedagógicas llevadas a cabo en nombre de la igualdad social frente a la igualdad escolar. ¿Cómo resolvió el estado ecuatoriano el problema de igualdad social frente a la igualdad escolar? Es una pregunta difícil de responder. Intentaré hacer una periodización sucinta buscando respuestas. En la época colonial (1824-1832) los pueblos originarios fueron reducidos a la condición de *indios*, eliminando la diversidad cultural que existía en Abya-Yala. Además, surgieron nuevos grupos socio-culturales subordinados: negros-mestizos. La educación (lectura-escritura) sólo estaba permitida para autoridades indígenas, se implementó formación artesanal para mestizos y blancos pobres. En cambio, a la universidad solo podían ingresar los varones españoles. Entonces, en esta época la educación era un privilegio de pocos.

En la época republicana, el estado se hace cargo de la instrucción pública, sin embargo, desde la primera constitución de 1830 hasta la de 1998 el Estado no reconoce la diversidad cultural<sup>3</sup> que existe en el Ecuador, es decir “desde esta realidad se concibió un Estado con normas y leyes homogéneas y excluyentes. Esto resultó en la creación de instituciones públicas regidas por políticas del mismo tipo” (Kowii, 2011, p. 19). A esto hay que agregar que el Estado encargó la educación del sector rural a la iglesia y la hacienda

cuya misión sería conseguir dos objetivos fundamentales: a) incorporar a la población dentro de la cultura mestiza a través de la enseñanza de la lengua castellana y el cambio de su vestimenta, b) homogenizar la diversidad cultural y consolidar el Estado-Nación (Zaruma, 2004, p. 27).

¿Qué pasó en la década de los noventa? ¿Por qué se dio este cambio en el imaginario del estado-nación? Podemos urdir varias respuestas. Después de siglos de racismo, explotación a los indios el 4 de junio de 1990 se realizó el primer levantamiento indígena, liderado por la CONAIE<sup>4</sup> que paralizó al país por más de dos semanas. Este acontecimiento “produjo un escenario vivo de múltiples posibilidades” (Cáceres, 2001, p. 26). Sin duda este hecho histórico cambió los imaginarios construidos hasta ese entonces entorno al subalterno. Este triunfo político, sin embargo, fue la cosecha de dos lideresas indígenas que nacieron

Es indudable que la pedagogía latinoamericana debe aportar en este sueño de un mundo donde quepan todos/as.

en el siglo XIX y fallecieron en los albores del siglo XX y XXI. Dolores Cacuango y Transito Amaguaña. El primer levantamiento no hubiera sido posible sin el proceso organizativo que se consolidó a partir de la década del 20 y 30, pues, “empezó a surgir en el Ecuador un pensamiento indigenista de corte socialista; éste impulsó la consolidación de organizaciones clasistas” (Zaruma, 2004, p. 18).

Este levantamiento provocó enfrentamientos en Loja, Cañar, Azuay, Chimborazo, Tungurahua, e Imbabura con armas, palos, machetes de mestizos, policías y militares contra indígenas que se habían tomado la vía principal del país. Por primera vez el subalterno se revela con fuerza y demuestra que tiene capacidad organizativa y además propuesta. Las exigencias del movimiento indígena se enfocan en: educación, tierra, un modelo de estado multilingüe, plurinacional e intercultural y una economía sustentada en la distribución equitativa de los recursos.

De las propuestas planteadas voy a describir la educación. Para la década de los noventa el país contaba con dos sistemas de educación públicas: La Hispana y la Intercultural Bilingüe. En los dos sistemas se implementaba un sólo currículo, como eran tiempos de neoliberalismo y ajuste estructural, la educación no era gratuita, los padres de familia debían pagar una cuota por la matrícula. ¿Por qué el estado-nación blanco mestizo creó dos sistemas de educación? ¿Cómo se resolvió el problema de la inclusión, exclusión, la igualdad social y escolar? El movimiento indígena exigió al Estado un sistema de educación por el proceso sistemático de racismo que eran objeto los niños/as indígenas, y porque la formación recibida por los profesores en los institutos pedagógicos y las universidades sus conocimientos estaban alejados de la realidad cultural en que vivían los estudiantes indígenas. La lideresa indígena Tránsito Amaguaña nos comenta que

cuando daba ¡Buenos días!, el escribiente, un tal Amador Villalba estaba ahí. -¡Longa, india, longa, mocosa malcriada! ¿Por qué dais los buenos días? Para ustedes: bendito alabado ¡Eso sabía ser! Para indios no pertenece; para indios no es esa ley” (Rodas, 2007, p. 22-23).

Parafraseando a Zaruma podemos decir que los indígenas no tenían derecho a la educación y cuando fueron incluidos no tomaban en cuenta sus características culturales, debido a que el sistema tenía una visión monocultural (2004).

Hipotéticamente, puedo decir que con el MOSEIB, el Estado logró incluir a la población al proyecto de Estado-nación blanco mestizo, porque finalmente hay un intento por aportar en el campo de la pedagogía y la didáctica y poner en el centro del proceso de aprendizaje al niño/a indígena.

En este contexto, el movimiento indígena exigió al Estado un sistema de educación manejado por los propios indígenas. De esta manera se implementó en el país el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que tuvo vigencia desde 1988 hasta el 2010. En la actualidad hay un solo sistema denominado Educación Intercultural Bilingüe.

¿El estado resolvió el problema de la exclusión, la igualdad social y escolar? Aparentemente se resolvió el problema, sin embargo, el MOSEIB lo que hizo en términos de contenido es traducir a los idiomas -Quichua y Shuar- los contenidos de la ciencia occidental. En otras palabras, ahora el niño indígena aprende la cultura occidental en su propio idioma. Creando nuevamente un alejamiento de su propio *habitus*. El MOSEIB no establecía con claridad en qué modelo pedagógico está anclado su propuesta, las estrategias metodológicas, los recursos y el material didáctico, podemos decir que fue novedoso para su tiempo, además ONG's internacionales (Instituto Lingüístico de Verano, Misión Andina, Care, Plan Internacional y la GTZ) inyectaron fuertes cantidades de recursos al estado para financiar procesos de capacitación y programas de grado-postgrado dirigidos a indígenas y negros que trabajan en el sistema, trabajos de tesis de postgrado de (Zaruma, 2004; Quishpe, 2015; Conejo, 2013;. Yumisaca, 2010; Japón, 2012; Yumi, 2008; Chisaguano, 2003), haciendo análisis desde distintas perspectivas sobre las ventajas y desventajas del modelo y su proceso de implementación. Las investigaciones señaladas realizaron la valoración del MOSEIB entre los periodos 1988-1998 y 1999-2010.

Volviendo a nuestro punto, el estado aparentemente logró la inclusión de una población (la indígena) que por siglos había sido relegada al derecho de

educarse. Pero esto creó en el país una polarización y estereotipos, pues al haber una educación para mestizos y otra para los indígenas, las comparaciones estaban siempre al orden del día. Por ejemplo: Era común escuchar en la conversación de los padres de familia que la escuela de la ciudad era mejor porque ahí enseñaban español, en cambio en la escuela de la comunidad los chicos no aprendían nada. En otras palabras, al implementar dos sistemas de educación se configuró en el imaginario -todavía colonial-, que el sistema hispano era mejor en comparación con el bilingüe. Lógicamente, esto también llevó a seguir desarrollando actitudes racistas de ida y vuelta.

Hipotéticamente, puedo decir que con el MOSEIB, el estado logró incluir a la población al proyecto de estado-nación blanco mestizo, porque finalmente hay un intento por aportar en el campo de la pedagogía y la didáctica y poner en el centro del proceso de aprendizaje al niño/a indígena. Los dispositivos pedagógicos utilizados por los propios profesores indígenas aparentemente terminaron modificando el *habitus* del estudiante indígena, alejándolo de su contexto cultural. Ahora, el niño/a indígena parece que piensa como blanco-mestizo, es decir, el estado logró la homogenización en nombre de la igualdad escolar. La igualdad social no es posible porque el estado debe sortear problemas estructurales que no pueden ser resueltos por el profesor en el aula de clase.

## Ahora pasemos analizar los debates en torno a conceptos identidad-diferencia

Uno de los propósitos del sistema de educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador fue “fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas” (ME, 2007, p. 13). ¿Por qué? Como dice Kowii “la vergüenza de ser lo que se es y la inseguridad identitaria siguen afectando a la mayoría de la población india, mestiza y afrodecendiente de nuestro país” (2011, p. 11). Esta afirmación puede ser fuerte pero en el caso del Ecuador todavía persiste. Es común escuchar “indiecito”, “runita”, “cholo”, “mitayo”, “cusni”, “cuscungo”, “esos naturalitos”, “cañarejos”, “saraguro”, “primo” -en el sentido medio monos- “rocoto”, “trabajas como negro”, son algunos de los calificativos que se siguen diciendo, pensado con respecto al otro -subalterno-. Esto ha provocado, parafraseando a Sánchez-Parga (2013)

que el subalterno se encuentre sujeto a dos dinámicas opuestas: o bien integrado pero discriminado en su diferencia, o bien asimilado por una eliminación de su diferencia; por eso la educación, siguiendo a Vassiliades, tiene “una mirada negativa respecto del contexto del que proviene el alumno, considerado peligroso, amenazante, inferior y, en todos los casos, necesario de ser eliminado en tanto elemento integrante de la “barbarie” (2013, p. 17). Entonces, el MOSEIB al parecer cumplió con el proyecto de modernización implementado por el estado ahora en su propio idioma para que deje de ser mitayo y se transforme en un ciudadano.

En conclusión, pienso que el tema de la igualdad social y escolar exige abrir el debate a otras miradas epistémicas. Los Charikayak<sup>5</sup> (2009) nos dicen con fuerza “somos indígenas. Nuestra lengua es perseguida. La temen por lo que dice y denuncia. La temen porque permite ver a la historia pasada. La temen porque en el hoy se revela. La temen porque denuncia un mañana”.

Es necesario desde una pedagogía latinoamericana partir de la diversidad existente, y cuestionar si la escuela debe “¿enseñar los saberes, o enseñar las formas que el hombre posee de conocer el saber?” (Colom, 2002, p. 9). Desde mi perspectiva y con todos los argumentos mostrados cabe enseñar cómo se puede conocer el saber diverso, plural, complejo que tiene el país desde y para sus epistemologías, sin embargo el Estado y en el caso del Ecuador, el Ministerio de Educación ha implantado al parecer un modelo disciplinario, unicultural que modela la forma de *ser*, *pensar* y *hacer* de los estudiantes borrando simuladamente la diversidad.

Es indudable que la pedagogía latinoamericana debe aportar en este sueño de un mundo donde quepan todos/as. Es necesario una educación para todos pero estableciendo la igualdad de condiciones. Entonces, la salida es un sistema abierto, complejo, vital intercultural porque la interculturalidad es un proyecto político y ético que exige este mundo globalizado para urdir según B de Sousa Santos, una inter-versidad de conocimientos, técnicas, tecnologías, vías de conocimiento o procesos cognitivos, visiones y sentidos de la vida, formas de *ser* y relacionarse con la vida para tejer nuevas cosmo-vivencias que redefinan la conciencia del ser humano. La interculturalidad es necesaria para poder ser, porque si no, como dice Fornet-Betancourt, hoy pensamos y actuamos fundamentalmente desde las referencias de una cultura dominante del saber que nos conduce al saber que deberíamos saber.

## REFERENCIAS

- Antelo, E. (2005). *Notas sobre la incalculable experiencia de educar*. Recuperado de <http://www.estanislaioantelo.com.ar/files/incalculablecem.pdf>
- Cáceres, M. (2001). *El cuento de la fratria*. Guaranda: UEB / Abya Yala.
- Charijayak. (2009, Mayo 14). *Somos el color de la tierra*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6-YT0iYRFyo&list=RD6-YT0iYRFyo#t=185>
- Chisaguano, S. (2003). *La participación de las organizaciones indígenas del Ecuador en la institucionalización del sistema de educación intercultural bilingüe*. Tesis no publicada. Quito: FLACSO.
- Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas Perspectivas en teoría de educación*. Barcelona: Paidós.
- Conejo, A. (2013). *Propuestas y análisis de una malla curricular alternativa para el bachillerato intercultural bilingüe en el colegio San Juan de Ilumán de la provincia de Imbabura*. Tesis no publicada. Quito: UASB.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global / Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Unidad de Post Grado.
- Espinosa, M. (2000). *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*, Quito: Tramasocial.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación Intercultural de la Filosofía*, Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Japón, A. (2012). *La uniculturalidad del pensamiento lógico racional del sistema de educación en la unidad educativa "Celina Vivar"*. Tesis no publicada, Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Kowii, A. (Coord.) (2011). *Interculturalidad y diversidad*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- ME. (2007). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito: ME.
- Puiggrós, A. (2015). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Quishpe, M. (2015). *De la reflexión sobre el otro al diálogo y reflexión con el otro en espacios uni-versitarios. La experiencia de la Escuela de Educación y Cultura Andina 1992-2005*. Tesis no publicada. Quito: UASB.
- Rodas, R. (2007). *Transito Amaguaña. Su testimonio*. Quito: Crear Gráfica.
- Sánchez-Parga, J. (2013). *¿Qué significa ser indígena para el indígena? Más allá de la comunidad y la lengua*. Quito: Abya Yala/ Universidad Politécnica Salesiana.
- Silva, E. (1989). *El terrigenismo: opción y militancia en la cultura ecuatoriana*. En selección de Tinajero, F. *Teoría de la cultura nacional*. Quito: Banco Central del Ecuador / Corporación Editora Nacional.
- Southwell, M. & Vassiliades, A. (2014). "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas". *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11, p. 1-24.
- Tenti, E. (2007). "Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente". *Revista Educación y Sociedad*, 99, (28), p. 335-353.
- Vassiliades, A. (2013). *Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la "carencia" cultural y afectiva*. Buenos Aires: s. ed.
- Yumi, J. (2008). *Aplicación del rediseño curricular de EIB en el sexto y séptimo nivel de educación básica del centro educativo experimental intercultural bilingüe "CEDEIB-Q" de San Roque, Quito, Pichicha*. Tesis no publicada. Quito: UASB.
- Yumisaca, J. (2010). *Análisis del Kukayu pedagógico del área de matemáticas del séptimo nivel, desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje significativo: El caso de CECIB "Pedro Moncayo" de la comunidad de Santa Lucía, parroquia Tixán, cantón Alausí, provincia de Chimborazo del año lectivo 2009-2010*. Tesis no publicada. Quito: UASB.
- Zaruma, O. (2004). *Impacto del modelo educativo intercultural bilingüe en la provincia de Bolívar. El caso de las comunidades de Cachisagua y Rodeopamba*. Tesis no publicada. Quito: FLACSO.

## NOTAS

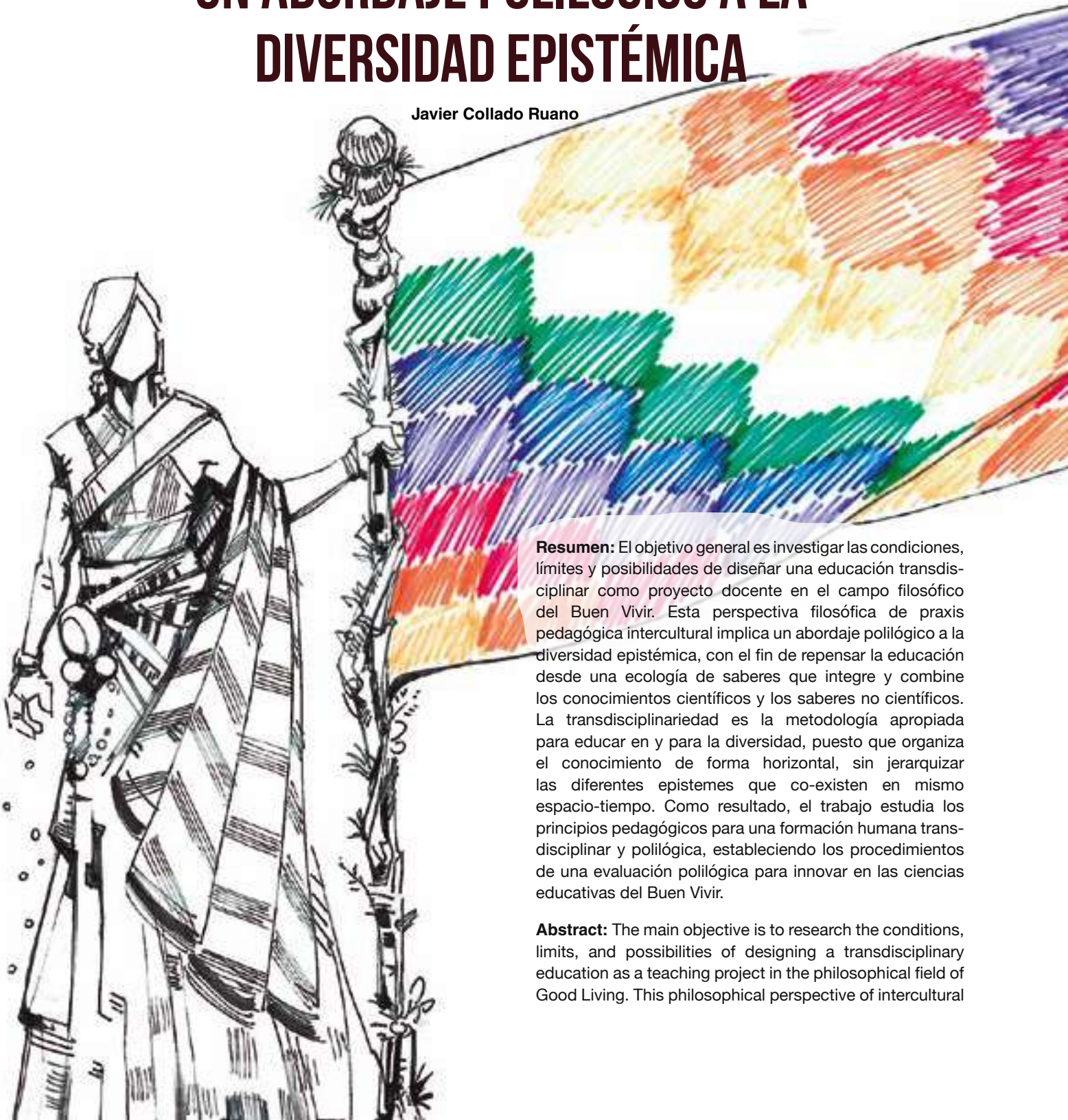
- Dictador militar del Ecuador (1972-1976), conocido por su retórica nacionalista y por los lazos que intentó propagar entre la nación, la economía y las fuerzas armadas.
- Salasacas y Otavaleños son pueblos de la nacionalidad Quichwa que viven en la sierra ecuatoriana.
- El Ecuador, es un país multilingüe y plurinacional, en el que cohabitan las nacionalidades: Awa, Epera, Chachi, Tsa'chi, Kichwa, A'i (Cofán), Pai (Secoya), Bai (Siona), Wao, Achuar, Shiwiar, Shuar, Sapara y Andwa. En razón de su existencia y el derecho consuetudinario, cada nacionalidad tiene derecho a contar con su propia educación. Estas nacionalidades conviven con los descendientes de las culturas: Valdivia, Huancavilca, Manta, Yumbo; y, los pueblos Afroecuatoriano, Montubio y Mestizo (ME, 2013, p. 13).
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).
- Grupo folklórico de Otavalo-Ibarra, Ecuador.

## Ángel Japón Gualán

Indígena Saraguro. Profesor de la Universidad de Cuenca. Coordinador de Investigación, Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento.  
[angel.japon@ucuenca.edu.ec](mailto:angel.japon@ucuenca.edu.ec)

# FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y BUEN VIVIR: UN ABORDAJE POLILÓGICO A LA DIVERSIDAD EPISTÉMICA

Javier Collado Ruano



**Resumen:** El objetivo general es investigar las condiciones, límites y posibilidades de diseñar una educación transdisciplinaria como proyecto docente en el campo filosófico del Buen Vivir. Esta perspectiva filosófica de praxis pedagógica intercultural implica un abordaje polilógico a la diversidad epistémica, con el fin de repensar la educación desde una ecología de saberes que integre y combine los conocimientos científicos y los saberes no científicos. La transdisciplinariedad es la metodología apropiada para educar en y para la diversidad, puesto que organiza el conocimiento de forma horizontal, sin jerarquizar las diferentes epistemes que co-existen en mismo espacio-tiempo. Como resultado, el trabajo estudia los principios pedagógicos para una formación humana transdisciplinaria y polilógica, estableciendo los procedimientos de una evaluación polilógica para innovar en las ciencias educativas del Buen Vivir.

**Abstract:** The main objective is to research the conditions, limits, and possibilities of designing a transdisciplinary education as a teaching project in the philosophical field of Good Living. This philosophical perspective of intercultural

pedagogical praxis implies a polylogical approach to epistemic diversity, in order to rethink education from an ecology of knowledge that integrates and combines scientific knowledge and non-scientific wisdom. Transdisciplinarity is the appropriate methodology for educating in and for diversity, since it organizes knowledge horizontally, without hierarchizing the different epistemes that co-exist in the same space-time. As a result, the work studies the pedagogical principles for a transdisciplinary and polylogical human training, establishing the procedures of a polylogical evaluation to innovate in the educational sciences of Good Living.

**Palabras clave:** educación intercultural, diversidad epistémica, buen vivir.

## Introducción

El Buen Vivir es una propuesta política y filosófica basada en el *Sumak Kawsay*, una cosmovisión ancestral kichwa que comprende al ser humano como una parte integral e interdependiente de su entorno social y natural. Por esta razón, la promoción del Buen Vivir en los centros de enseñanza-aprendizaje constituye un paso firme para educar en y para la diversidad cultural y epistémica de la ciudadanía. Asimismo, las pedagogías decoloniales nos permiten repensar la diversidad desde prácticas educativas interculturales que ayudan a desaprender y re-aprender, tanto a nivel material como intelectual. La descolonización es un proyecto inconcluso que nos obliga a discernir sobre los retos y desafíos epistemológicos de la educación intercultural, entendida como una herramienta político-pedagógica

para la emancipación y la transformación social (Collado, 2017a).

En este sentido, el pensamiento decolonial se nutre del diálogo inter-epistemológico que emerge de las realidades multifacéticas que estructuran nuestro sistema-mundo (Rivera, 2010). De ahí que el horizonte pedagógico y decolonial adquieran su sentido político, social, cultural y existencial en la educación intercultural, donde se produce una praxis transformadora encaminada hacia el Buen Vivir. Al profundizar en la interculturalidad crítica, la pedagoga Catherine Walsh (2012) la define como un “proyecto político-social-epistémico-ético y herramienta pedagógica, ambos con el afán de una praxis educativa encaminada hacia lo decolonial”. (p.156) La praxis pedagógica decolonial requiere, por tanto, de una práctica político-educativa intercultural dirigida hacia la transformación de las estructuras, las instituciones y las relaciones socioecológicas del ser humano con la Pachamama, nuestra Madre Tierra, según la cosmovisión de los pueblos indígenas de los Andes.

Por este motivo, la filosofía de la educación intercultural debe promover una pedagogía crítica a escala multinivel, donde se puedan pensar los fenómenos que interretroactúan de forma constante a nivel local, nacional, regional y global. “La sostenibilidad no es solo un problema entre nosotros los seres humanos” explica la educadora ambiental María Novo (2009), es también un problema gravísimo de “nuestras relaciones con la biosfera, de la forma en que nos apropiamos de los recursos, explotamos la naturaleza, gestionamos los bienes comunes, consideramos los límites de los ecosistemas” (p. 368). Consecuentemente, solo se alcanzará un desarrollo sostenible si logramos reorientar nuestros modelos de vida dentro de los límites biofísicos de la naturaleza, sin comprometer su regeneración ecosistémica ni el desarrollo digno de nuestras próximas generaciones.

Es urgente transformar el comportamiento depredador que el ser humano ejerce sobre la Pachamama para caminar hacia el Buen Vivir. Para

conseguir este fin, se necesitan nuevos horizontes epistemológicos que transformen de raíz la matriz productiva. De ahí que la educación en y para la diversidad constituya un eje principal para identificar la diversidad epistemológica que co-existe en la filosofía, la ciencia y la educación. Esto implica una ruptura radical con las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas del pasado. La educación tecnocrática, todavía vigente en la mayoría de ámbitos formales de todo el mundo, se basa en el modelo de organización social alienante que el capitalismo impuso con la Revolución Industrial y la creación de los Estados modernos. Este modelo educativo obsoleto sirve a los intereses de la economía y reduce a los estudiantes a consumidores sumisos y a ciudadanos pasivos. Por eso el rol docente es primordial para construir el Buen Vivir mediante procesos de enseñanza-aprendizaje que promuevan la reflexión crítica, compleja, transfronteriza, multirreferencial, polilógica y transdisciplinar, con el objetivo de enfrentarse a los retos civilizatorios que tiene la sociedad globalizada del siglo XXI (Collado, 2016c).

## Principios pedagógicos para una formación humana transdisciplinar y polilógica

Los principios pedagógicos presentes de la educación intercultural crítica buscan promover la comprensión transdisciplinar y polilógica de la didáctica como arte y ciencia. Una didáctica dirigida a aprender-hacer filosofía educativa mediante una actitud filosófica y una sistematización didáctica de las tendencias contemporáneas y clásicas. Desde este enfoque de diversidad epistémica, la praxis pedagógica se aborda como un problema educativo para formar a los futuros docentes como agentes de transformación socioecológica. Desde inicial hasta la universidad, los docentes deben aprender a diseñar estrategias para educar en y para la diversidad con esta visión polilógica, donde diferentes lógicas epistémicas convergen en un mismo espacio-tiempo. De acuerdo con el físico nuclear Basarab Nicolescu (2008), la transdisciplinariedad es aquello que trasciende las disciplinas, que está entre, a través y más allá de las disciplinas. Según el médico Patrick Paul (2009), esta definición de aprendizaje y desarrollo humano también aparece

La promoción del Buen Vivir en los centros de enseñanza-aprendizaje constituye un paso firme para educar en y para la diversidad cultural y epistémica de la ciudadanía.




en los campos de la filosofía y de la antropología, al tratarse de un concepto fundamental en casi todas las tradiciones y cosmovisiones espirituales.

Por este motivo, la transdisciplinariedad constituye la metodología epistemológica idónea para promover las competencias profesionales en la educación del buen vivir, puesto que combina saberes científicos y no científicos. Al abordar los paradigmas epistemológicos en filosofía, ciencia y educación, considero que todos los docentes necesitamos aprender a combinar sus dimensiones cognitivas, intelectuales, perceptivas, afectivas, emocionales, espirituales, religiosas, políticas, retóricas, poéticas, artísticas, epistémicas y filosóficas para aprender a coevolucionar de forma recíproca e integral con la *Pachamama* (Collado, 2016a). Desde esta visión cosmoderna, la formación de competencias profesionales representa el núcleo esencial para caminar hacia el Buen Vivir. Como su propio nombre indica, la educación transdisciplinar nos revela la intencionalidad de transgredir el abordaje disciplinar, reconociendo la multidimensionalidad y el dinamismo intrínseco de los diversos fenómenos que interactúan en la formación humana.

En nuestra experiencia como formadores de educadores transdisciplinarios tuvimos que aprender a reconocer la diversidad cultural y epistémica que co-existe en los diferentes contextos sociales, para que tengan su propia especificidad y actúen como mediadores polilógicos en los procesos formativos. Construir el Buen Vivir conlleva la combinación epistemológica transdisciplinar y polilógica de los conocimientos y saberes inherentes en las ciencias sociales, las ciencias naturales, las artes y las humanidades. De este modo, el contexto epistemológico del Buen Vivir se configura como





un campo de procesos interactivos creadores, en dirección a la sostenibilidad de la vida en su totalidad. La lectura filosófica del mundo actual es pensada desde una construcción transdisciplinar del conocimiento con el fin de crear en los estudiantes una actitud epistemológica crítica ante la multitud de fenómenos físicos, ecológicos, culturales, económicos, políticos, religiosos, etc. que nos envuelven. *Ser con el mundo* involucra una preparación polilógica de competencias y habilidades múltiples que engloba aprender a ver, escuchar, hablar, escribir, percibir, conocer, pensar, hacer, vivir juntos, etc. pero también conlleva aprender a desaprender.

El cambio de matriz productora requiere desaprender las lecciones de desarrollo y progreso venidas de occidente, cuyo capitalismo despiadado nos está llevando al colapso socioecológico (Wallerstein, 1997). Es necesaria una ecología de saberes pensada desde una perspectiva epistemológica descolonizadora, intercultural y transfronteriza que origine nuevas aperturas metodológicas a nuestro conocimiento humano. El objetivo general de educar en y para la diversidad es demarcar el horizonte metodológico y pedagógico de forma crítica, para que los estudiantes desarrollen y potencialicen su papel fundamental en la formación de nuevas generaciones de ciudadanos. La motivación principal de ser formador de formadores es evitar la construcción de un pensamiento único mediante una educación transdisciplinar que combine conocimientos científicos y no científicos. Pensar, analizar y desarrollar estrategias de acción pedagógica, en la instauración de un filosofar consecuente con el Buen Vivir, conlleva aprender a dialogar de forma polilógica en la práctica docente.

Es urgente transformar el comportamiento depredador que el ser humano ejerce sobre la Pachamama para caminar hacia el Buen Vivir. Para conseguir este fin, se necesitan nuevos horizontes epistemológicos que transformen de raíz la matriz productiva.

## ¿Cómo enseñar para el Buen Vivir?

Si bien las reflexiones de este artículo están sustentadas en nuestra experiencia en la docencia universitaria en Perú, Brasil y Ecuador, se pueden extrapolar de forma hermenéutica y fenomenológica a otros contextos educativos. El modo de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje para el Buen Vivir es tan importante como los contenidos teóricos en los que se instruye, por eso es primordial combinar y desarrollar diferentes técnicas y métodos de enseñanza. El método de enseñanza varía en función del número de personas en clase, de su grado de formación académica, de su edad, interés y motivación. Por eso es necesario conocer diferentes tipos de aprendizajes significativos que exploren los diferentes tipos de inteligencia humana (racional, espiritual, social, emocional, etc.) de los estudiantes para ayudarles a *sentir-pensar-actuar* la situación educativa actual (Collado, 2016b). Metafóricamente hablando, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación en y para la diversidad deben sembrar y cultivar el inmenso jardín que constituye toda humanidad en su conjunto. Un jardín en constante proceso evolutivo donde la ciudadanía mundial representa la belleza de una diversidad infinita de flores que deben reconciliar el pasado, el presente y el futuro para crear una civilización planetaria en armonía medioambiental. Esta polinización entre las diversas sociedades étnico-culturales encuentra en la transdisciplinariedad la herramienta para construir puentes espirituales y científicos que interconecten las naciones y los pueblos del mundo, sin privilegiar espacio o tiempo cultural que juzgue o jerarquice la convivencia en el hábitat común de la Tierra.

De acuerdo con el pensador Ubiratan D'Ambrosio (1997) "la transdisciplinariedad reposa sobre una actitud abierta, de respeto mutuo y de humildad con relación a mitos, religiones y sistemas de explicaciones y de conocimiento, rechazando cualquier tipo de arrogancia o prepotencia" (p. 80). Estamos aquí para aconsejarnos mutuamente: plantando semillas de amor y de justicia. Es fundamental enseñar a reconocer las connotaciones filosóficas derivadas de la mecánica cuántica para considerar la entelequia de un espacio-tiempo cultural, religioso, político, artístico o educativo que pueda jerarquizar otros niveles de realidad diferentes. La transdisciplinariedad es la metodología apropiada para educar en y para la diversidad, ya que realiza

**Construir el Buen Vivir conlleva la combinación epistemológica transdisciplinaria y polilógica de los conocimientos y saberes inherentes en las ciencias sociales, las ciencias naturales, las artes y las humanidades.**

una ecología de saberes sin jerarquizar las epistemes (Santos, 2009). Por este motivo, los docentes de educación inicial, básica, bachillerato y universidad deben experimentar prácticas transdisciplinarias desde su propia hermenéutica, ya que cada contexto educativo es único, con fenomenologías diversas.

## Fundamentos teóricos y metodológicos de un abordaje epistémico polilógico

Toda propuesta docente que pretenda formar en y para la diversidad debe fomentar nuevos abordajes epistémicos. Después de varios años de experiencia, consideramos necesario un modo diferente de concebir la filosofía, la educación y el Buen Vivir en los procesos pedagógicos interculturales de todos los niveles formativos. De acuerdo con los fundamentos teóricos y metodológicos contemporáneos de la ciencia, el enfoque transdisciplinario trasciende las disciplinas de forma creativa, constructiva y transformadora, ya que está entre, a través y más allá de las propias disciplinas. Esta visión científica también está presente en otros campos de la filosofía y de la antropología, puesto que se trata de un concepto fundamental en casi todas las tradiciones y cosmovisiones espirituales de los pueblos indígenas originarios, tanto de Latinoamérica como de África, Asia, Europa y Oceanía. Por este motivo, la transdisciplinariedad constituye la metodología epistemológica que nos permite explorar las fronteras del conocimiento en la educación intercultural. Esto significa que es un

método filosófico que actúa como medio articulador de la comprensión humana, sin cerrar el campo de docencia e investigación en un universo cerrado y concluido.



Figura 1. Combinación de la metodología transdisciplinaria de Niculescu con la Teoría de la Complejidad de Morin. Fuente: Elaboración propia.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias educativas del Buen Vivir se construyen a partir de la combinación de un método fenomenológico fundamentado en la Teoría de la Complejidad formulada por el sociólogo Edgar Morin y por la metodología transdisciplinaria propuesta por el físico nuclear Basarab Niculescu. Como se aprecia en la figura 1, esta combinación teórica y metodológica crea las herramientas epistemológicas para desarrollar una formación docente multidimensional, transversal y polilógica. Por un lado, Niculescu (2008) postula la epistemología transdisciplinaria a partir de tres axiomas: los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad. A su vez, Morin (2001) postula siete principios-guías para pensar la complejidad que se complementan y relacionan de la siguiente manera:

1. *El principio sistémico:* al unir los diversos saberes fragmentados (partes), hay una formación de un todo con características inesperadas y nuevas en relación al conocimiento que lo originó. Son variables que lanzan propiedades nuevas

tanto a las partes como también al todo. Por tanto, la comprensión indisociable del conocimiento de las partes al conocimiento del todo ocasiona que el todo sea “más y menos simultáneamente” que la suma de las partes por separado.

2. *El principio hologramático:* viene a evidenciar la dicotomía del principio anterior. A pesar de que el todo presenta novedades en relación a las características presentes en las partes y viceversa, una coexiste en la otra. El individuo es parte constituyente de la sociedad y es por ella constituido. Hay un dinamismo claro en ese principio: el sujeto actúa en el medio social, construye y es por él influenciado, recibiendo el resultado de sus acciones.

3. *El principio de ciclo retroactivo:* coloca que la causa actúa sobre el efecto y este sobre la causa, rompiendo el principio de causalidad lineal por la inclusión de los procesos auto-reguladores. El círculo de retroacción (*feedback*) permite reducir el desvío estabilizando el sistema.

4. *El principio de círculo recursivo:* muestra que los productos originan aquello que produce, introduciendo la noción de autoproducción y auto-organización. Es un círculo generador donde se acoplan productor, producción y producto.

5. *El principio de la auto-eco-organización:* es resultado de un sistema de reproducción, por este mismo practicando y perpetuando, recreándose en el intercambio con el medio ambiente, en una relación contigua de autonomía y dependencia. Toda organización viviente se regenera permanentemente a partir de la muerte de sus células. Existe una autonomía como una dependencia en todo el sistema viviente: “Vivir de muerte, morir de vida” (Heráclito).

6. *El principio dialógico:* viene a asociar ideas y nociones conflictivas y/o antagónicas. La dialógica entre el orden, el desorden y la organización a través de innumerables inter-re-

Educar en y para la diversidad implica el desarrollo de un pensamiento crítico que conciba las relaciones de poder que se dan a escala multinivel. El propósito genuino de la toda educación emancipadora es crear personas libres.

tro-acciones es constitutiva del mundo físico, biológico y humano.

7. *El principio de la reintroducción del conocimiento en todo conocimiento:* es percibido por el sujeto sobre la influencia cultural-temporal de las emergencias locales-globales y globales-locales. Opera la reestructuración del sujeto y presenta la problemática cognitiva central: todo el conocimiento es una reconstrucción del espíritu/cerebro en una cultura y tiempo determinados.

Con esta combinación teórico-metodológica se persigue construir un pensamiento complejo y polilógico que permita *aprender-hacer* de forma significativa a los docentes del siglo XXI. Al pensar las transformaciones epistemológicas, políticas y educativas como fenómenos interdependientes entre ellos, se consigue enseñar de forma significativa a los futuros docentes. Considero que nuestra experiencia docente transdisciplinar puede ayudar a otros docentes a contextualizar, desde inicial hasta universidad, las reflexiones en sus propias aulas. Para eso es necesario aprender a reconocer

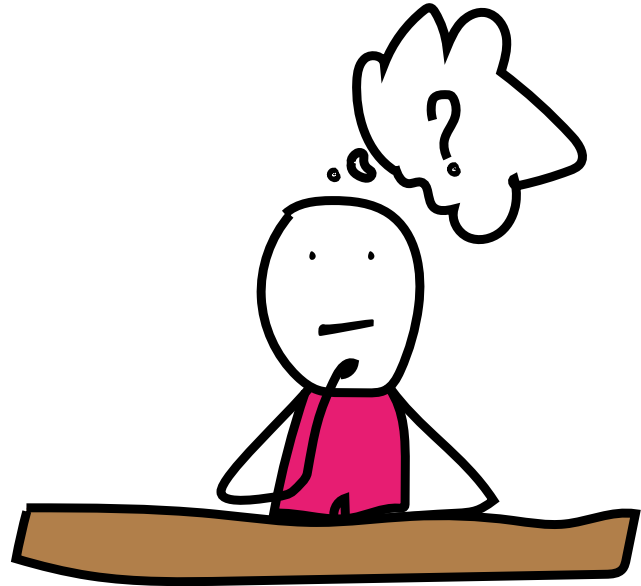


los límites del conocimiento humano y los condicionamientos paradigmáticos que tenemos como individuos, puesto que estos fenómenos estructuran nuestra percepción gnoseológica de forma transcendental. Aprender a reconocer y reflexionar sobre los “micromundos” que interconectan las relaciones humanas con la naturaleza es un aspecto fundamental para educar en y para la diversidad.

Por este motivo, existe una gran variedad de actividades de enseñanza-aprendizaje y ejercicios de innovación pedagógica que se pueden desarrollar para caminar hacia el Buen Vivir. Según el educador Paulo Freire (1971), “la cultura marca la aparición del hombre en el largo proceso de la evolución cósmica. La esencia humana cobra existencia auto-descubriéndose como historia”(p.22). Por eso la transformación socioecológica del mundo depende, en gran medida, de cómo se adaptan los individuos a su estructura social correspondiente. Por tanto, educar en y para la diversidad implica el desarrollo de un pensamiento crítico que conciba las relaciones de poder que se dan a escala multinivel. El propósito genuino de la toda educación emancipadora es crear personas libres. Pero libres son quienes crean, en vez de copiar. Libres son quienes piensan, en vez de obedecer. Por tanto, enseñar la filosofía de la educación es enseñar a dudar y cuestionar. De ahí la necesidad de promover un pensamiento complejo y transdisciplinar en todos los campos cognitivos, especialmente en ciencias de la educación.

## Procedimientos de una evaluación polilógica

Los procedimientos de la evaluación polilógica de nuestra experiencia docente fueron pensados a partir de múltiples interrogantes y procesos lógicos que convergen durante el estudio de la filosofía, la educación y el Buen Vivir: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Qué valores se califican como positivos? ¿Qué nos deja la escuela? ¿Es la educación producto de una ideología? ¿Qué significa ser un docente facilitador? Estas preguntas son planteadas desde una epistemología transdisciplinar y compleja, con la finalidad de analizar, comparar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación en y para la diversidad. De este modo, las aulas son concebidas como actividades destinadas a construir medios para la realización de



la práctica filosófica y pedagógica implicada. Por eso la evaluación que se lleva a cabo es bautizada de *polilógica*, puesto que co-existen diversas lógicas que convergen en el mismo espacio-tiempo. Inspirado por el “Informe Delors” publicado por la UNESCO para la educación del siglo XXI, la *evaluación polilógica* comprende cuatro dimensiones en los procesos de aprendizaje:

- 1) Dimensión ontológica: aprender a ver, percibir, juzgar.
- 2) Dimensión gnoseológica: aprender a pensar, analizar, construir conceptos, racionalizar, desaprender.
- 3) Dimensión ético-política: aprender a convivir juntos, hablar, interactuar, posicionarse políticamente.
- 4) Dimensión estético-poética: aprender a hacer, producir, construir, realizar.

Desde esta visión multidimensional de los procesos de aprendizaje, hemos realizado la evaluación docente de forma individual, contemplando las cuatro dimensiones enumeradas. Se evalúa la *atención-motivación-potencia*, la *sedimentación teórica*, la *participación política activa*, la *actitud ética* y finalmente la *estética como construcción operativa*. De este modo, la práctica metodológica de evaluación docente ocurre en una relación efectiva de aprendizaje metodológico y de práctica docente continua, por lo que se excluyen criterios ingenuos

o dogmáticos en la configuración del aprendizaje ocurrido. En su conjunto, se evalúan las actividades de los educandos de forma polilógica, en diferentes grados de intensidad, con el fin de reconocer las cuatro grandes dimensiones del aprendizaje humano.

## Conclusiones abiertas innovar en las ciencias educativas del Buen Vivir

Las actividades de innovación pedagógica buscan desarrollar un aprendizaje significativo mediante la motivación intrínseca de los sujetos. Esto implica un posicionamiento de orientador y facilitador de los docentes, siendo los estudiantes los actores principales que vivencian de forma psicosomática (en cuerpo y mente) los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Al reflexionar sobre las ciencias educativas del Buen Vivir, se


dilucida que todas las actividades escolares deben estar dirigidas a mejorar las interacciones con el mundo real. Tal y como establece el Título VII de la Constitución vigente en la República de Ecuador del año 2008, concerniente al Régimen del Buen Vivir, la educación constituye un principio articulador para mejorar la convivencia social y para preservar la biodiversidad de la Tierra. Por esta razón, educar en y para la diversidad conlleva la promoción de actividades innovadoras que mejoren las comunidades de los estudiantes. El objetivo fundamental de las actividades de enseñanza-aprendizaje debe orientarse a crear una sociedad más justa, equitativa, democrática, solidaria, sostenible y resiliente. Al concebir el Plan del Buen Vivir 2013-2017 de forma integral y sistémica se logran potencializar las habilidades, capacidades y actitudes de los futuros docentes: convirtiéndolos en verdaderos agentes de cambio socioecológico. ¿Están preparados? Se invita a todos los lectores a seguir reflexionando sobre la diversidad humana de forma polilógica.

## REFERENCIAS


- Collado-Ruano, J. (2017a) "Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos". En: *Revista NuestrAmerica*. (En imprenta).
- Collado-Ruano, J. (2017b) O desenvolvimento sustentável na educação superior. Propostas biomiméticas e transdisciplinares. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 203-224.
- Collado-Ruano, J. (2016a). *Paradigmas epistemológicos en Filosofía, Ciencia y Educación. Ensayos Cosmodernos*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Collado-Ruano, J. (2016b). "Una perspectiva transdisciplinar y biomimética a la educación para la ciudadanía mundial". *Educere*, 65, 113-129.
- Collado-Ruano, J. (2016c) "Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una encrucijada paradigmática de la sociedad globalizada". En: *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37 (115), 149-175.
- D'Ambrosio, U. (1997) *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena.
- Delors, J. (coord.). (1999). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Ed. San Santiago.
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Nicolescu, B. (2008). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM.
- Novo, M. (2009). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Universitas.
- Paul, P. (2009). *Formação do sujeito e transdisciplinaridade: história de vida profissional e imaginal*. São Paulo: TRIOM.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón y Retazos.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Mexico: Siglo XXI. CLACSO Ediciones.
- Wallerstein, I. (1997). *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona: Icaria.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde AbyaYala*. Quito: AbyaYala.

### Javier Collado Ruano

Profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador. Doctor en Filosofía por la USAL (España) y doctor en Difusión del Conocimiento por la UFBA (Brasil). Tiene maestría en Educación y licenciatura en Historia.  
 javier.collado@unae.edu.ec website: www.javiercolladoruano.com



“El docente que ama su trabajo, amará a sus estudiantes y se preocupará para construir las herramientas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido aceptará toda diversidad como el insumo ideal para innovar y ser mejor”.



“La educación no nos hace iguales, nos hace entender que las diferencias no deben ser fuente de irrespeto, además, nos brinda las herramientas para construir un espacio equitativo para todos”.

# MISHKI

MISHKI SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA "DULCE", "AZÚCAR", "MIEL". ESTA SECCIÓN, QUE CIERRA LA REVISTA CON MUY BUEN SABOR DE BOCA, ESTÁ DEDICADA A FOMENTAR LOS VALORES DE LA INCLUSIÓN COMO EJE VERTEBRADOR DE LA EDUCACIÓN, UNA MANO TENDIDA HACIA EL OTRO COMO PARTE DE UN NOSOTROS IRRENUNCIABLE QUE CONJUGA A LA PERFECCIÓN CON TODAS LAS DECLINACIONES DEL AMOR.



Revista de divulgación de experiencias  
pedagógicas MAMAKUNA  
N°4 — Mayo/agosto 2017  
ISSN: 1390-9940  
p. 96-101



# EDUCACIÓN ECUATORIANA EN Y PARA LA DIVERSIDAD: REVISIÓN DE CASOS

Edison Javier Padilla y Joana Valeria Abad



**Resumen:** El presente artículo tiene como objetivo brindar a los lectores lineamientos para desarrollar una adecuada inclusión educativa (IE). Se parte del estudio de casos reales analizados desde las normativas ecuatorianas y contrastadas con un fundamento teórico sobre las necesidades educativas especiales (NEE). Esta reflexión comienza con la elaboración de un marco referencial sobre la normativa ecuatoriana en cuanto a IE y NEE. A continuación, se presentan tres casos reales vividos en el contexto educativo ecuatoriano. Cada caso está analizado a la luz del marco normativo ecuatoriano y de acuerdo con la fundamentación teórica de la NEE. Así se pretende determinar la pertinencia de la IE desarrollada en cada caso. A partir del análisis individual y comparativo de los casos, se determinan varias conclusiones sobre cómo se está llevando la IE en el Ecuador. En ningún caso estas conclusiones pretenden generalizar la realidad de la educación ecuatoriana en torno al tratamiento de las NEE, sino más bien pretenden evidenciar algunos de los escenarios que se podrían dar dentro de otras instituciones educativas. En este contexto, la finalidad de este artículo es generar un proceso reflexivo sobre la inclusión educativa y su realidad en la educación ecuatoriana.

**Abstract:** This article aims to provide readers with guidelines for developing an appropriate educational inclusion (IE). It is part of the study of real cases analyzed from the Ecuadorian regulations and contrasted with a theoretical foundation about special educational needs (NEE). This reflection begins with the elaboration of a reference on the Ecuadorian legislation regarding IE and NEE. Three (3) experiential cases are presented based on the Ecuadorian educational context. Each case is analyzed in the light of the Ecuadorian regulatory framework and according to the theoretical basis of the NEE. This is to determine the relevance of IE that is developed in each case. From the individual and comparative analyses of the cases, several conclusions are determined on how IE is implemented in Ecuador. There is no intention to generalize the reality of Ecuadorian education about the treatment of NEE; rather, the study seeks to highlight scenarios that can be found within other educational institutions. In this context, the purpose of this article is to generate a reflective process about educational inclusion and its reality in Ecuadorian education.

**Palabras Clave:** inclusión educativa, necesidades especiales, normativa ecuatoriana.

## Introducción

El presente trabajo pretende analizar tres casos de inclusión educativa (IE) desde la interrelación entre el contraste de la realidad del caso, el marco normativo ecuatoriano y la fundamentación científica de la condición de la necesidad educativa especial (NEE) especificada en cada caso.

El presente documento no solo tiene como objetivo acercar a los lectores al conocimiento de la normativa ecuatoriana prescriptiva para las instituciones educativas, sino ejemplificar la aplicación y utilidad de estos casos. Por otra parte, se sustentará las condiciones de las NEE analizadas en los casos presentados acotando referencias teóricas relevantes para nuestro estudio. La pregunta a la que se trata de responder en las líneas siguientes es ¿cómo gestionar la educación ecuatoriana en y para la diversidad?

## Marco teórico

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se especifica en el artículo 1 que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Más adelante, en el artículo 26 sección 1, se añade: “Toda persona tiene derecho a la educación”, cuyo objeto es “el pleno desarrollo de la personalidad humana” (UNESCO, 2008, sección 2).

Bajo este marco del derecho universal, la inclusión de las personas con NEE está garantizada. Cada gobierno tiene la obligación de implementar un marco normativo que, en primer lugar, garantice la igualdad en dignidad y derechos, siendo uno de estos derechos el de la educación, enmarcado no solo en el acceso per se a la educación, sino en condiciones de igualdad que permitan el desarrollo integral de los aprendices desde sus individualidades.

Para dar cumplimiento a este derecho universal, el Ecuador tiene un marco normativo y legal muy amplio. Sus principales referentes son los siguientes:



- Constitución del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador / Subsecretaría de Calidad y Equidad Educativa.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).
- Reglamento General a la LOEI.
- Ley Orgánica de Discapacidades.
- Plan Nacional del Buen Vivir.
- Currículo Nacional.
- Estándares de calidad educativa.
- Guías de implementación del currículo (Para cada asignatura).
- Guía de implementación del currículo integrador.
- Manual de gestión organizacional por procesos (Ministerio de Educación).

El fin y la utilidad de estos documentos serán explorados, en función de su pertinencia, en el análisis de cada uno de los siguientes casos.

## Casos

Los casos presentados son reales y fueron recopilados por el autor de este artículo gracias a los diferentes roles que ha ejercido en el sistema educativo ecuatoriano. En la descripción de cada caso, si bien se especifica el contexto del mismo, no se indica el nombre de la institución o el nombre real del estudiante sujeto principal de estudio.

### Caso 1

En la unidad educativa A, fiscal, y urbana, estudia el joven “Carlos”, quien tiene una enfermedad congénita llamada espina bífida. La mayoría de las personas que tienen esta condición física, poseen una inteligencia normal, pero necesitan dispositivos de asistencia, caminadoras, muletas o sillas de ruedas. Además, estas patologías pueden presentar dificultades de aprendizaje, problemas urinarios e intestinales o hidrocefalia por la acumulación de líquido en el cerebro (Ceballos, Domínguez Pérez, & Núñez, 2000).

En la institución educativa tenían un documento en el que se especificaba la condición de Carlos: “espina bífida”. Basándose en ese documento se pedía, por disposición de las autoridades de turno, que se tratara a este estudiante como un caso de Inclusión Educativa (IE). Carlos vivió esta situación durante toda su escolaridad. En términos generales la IE consistía en enviarle menos tareas, tomarle menos preguntas en las evaluaciones escritas y ubicar su aula en la planta baja. En cuanto a las planificaciones curriculares, sí se desarrollaban, pero eran únicamente fragmentaciones de la planificación general que no respondían a las necesidades reales de Carlos.

Si bien Carlos tenía el diagnóstico de espina bífida, nunca se le realizó una valoración cognitiva. Fue solo en el tercero de bachillerato, ante una inquietud de uno de los maestros, que se solicitó esta valoración. Los resultados fueron aterradores: Carlos nunca tuvo una deficiencia intelectual; su discapacidad era solamente física.

De la realidad de Carlos se puede llegar a una serie de conclusiones que se enumeran a continuación:

Las autoridades y docentes procuraron cumplir con lo establecido en el artículo 47 de la Constitución y en el capítulo VI de la LOEI, artículos 47 y 48, al tratar de aplicar un proceso de inclusión mediante pequeñas acciones como las descritas en el párrafo anterior, pero no lograron desarrollar satisfactoriamente la IE de Carlos.

Uno de los principales problemas se dio al incumplir con el proceso que establece el *Manual de gestión organizacional por procesos*, especialmente el macroproceso “Coordinación Educativa”, el proceso de “Educación especial e inclusiva” y el subproceso “Evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales”, según el cual se explicita mediante un organigrama todo el proceso de la evaluación de un estudiante para determinar con claridad si este puede acceder a la institución y bajo qué términos se debe realizar la inclusión educativa o derivar el caso a una institución especializada (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

En este caso, la principal consecuencia de una inadecuada inclusión educativa no es únicamente la falta de inclusión como tal, sino algo más grave aún: el bajo nivel de exigencia y expectativa a lo largo de toda su escolaridad, debido a que la institución

La principal consecuencia de una inadecuada inclusión educativa no es únicamente la falta de inclusión como tal, sino algo más grave aún: el bajo nivel de exigencia y expectativa a lo largo de toda su escolaridad.



educativa asumió una condición de NEE sin cerciorarse de una adecuada valoración cognitiva.

Es importante puntualizar que la familia se encontraba conforme con lo implementado por la institución a lo largo de la escolaridad de Carlos, ya que ellos nunca se “preocuparon” del rendimiento de su hijo. Aprobaba sin mayor inconveniente los años escolares.

## Caso 2

En la unidad educativa B, fiscal y rural, estudia el niño “Jorge”, quien padece el Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH). El TDAH es más común entre los niños que entre las niñas. Sus principales características son la falta de atención, la hiperactividad y la impulsividad. No se sabe exactamente cuál es la causa del TDAH, pero existe la posibilidad de que se deba a factores genéticos y ambientales (Urzúa, Dominic, Cerda, Ramos, & Quiroz, 2009).

Según Urzúa *et al.* (2009) la única manera de saber con certeza si un niño padece de TDAH es mediante una evaluación completa realizada por un profesional. El tratamiento, según el caso, puede incluir medicinas para controlar los síntomas, terapia o una combinación de ambos. Además, el autor señala que la estructura del hogar y la escuela son muy importantes.


En la institución educativa existe el documento en el que se especifica el trastorno que padece Jorge: TDAH. Todos los docentes del 3ro de básica, que es el aula de Jorge, conocen del padecimiento del estudiante y los directivos de la institución solicitaron a los docentes considerar a este estudiante como un caso de Inclusión Educativa (IE).

En términos generales, al igual que en el primer caso, la IE consiste en enviarle menos tarea y tomarle menos preguntas en las evaluaciones escritas. En cuanto a las planificaciones curriculares, no se desarrollan ni las planificaciones generales, mucho menos las planificaciones diferenciadas.

Uno de los principales problemas que tiene Jorge es que los docentes, aunque conocen su padecimiento, están convencidos de que el niño no tiene nada, que solo es majadero y mal educado. Desde esta percepción, la actitud que tienen la mayoría de los docentes es de rechazo y rezago del niño. En consecuencia, toman decisiones equivocadas como enviarle al niño al fondo del aula, alejarlo física y emocionalmente de sus compañeros, no tomarle en cuenta las pocas veces que quiere participar en el aula y castigarle constantemente por su falta de atención, entre otras muchas cosas.

De la realidad de Jorge podemos concluir lo siguiente:

Las autoridades y docentes cumplen de manera muy deficiente con lo establecido en el artículo 47 de la Constitución y en el capítulo VI de la LOEI, artículos 47 y 48, al tratar de aplicar el proceso de inclusión



Uno de los principales problemas que tiene Jorge es que los docentes, aunque conocen su padecimiento, están convencidos de que el niño no tiene nada, que solo es majadero y mal educado.

educativa únicamente mediante documentos como instrumentos de evaluación diferenciados, pero están incumpliendo con ciertos lineamientos prescriptivos del marco normativo. En primer lugar, el desarrollar planificaciones microcurriculares que permitan el desarrollo integral según las capacidades individuales y necesidades especiales que tiene Jorge (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012). En segundo lugar, coartan su derecho universal a un trato igualitario en dignidad y su derecho a recibir una educación que permita el pleno desarrollo de la personalidad humana (UNESCO, 2008).

La principal problemática de Jorge en el aula y en la escuela es la falta de conciencia sobre su condición por parte de los docentes y directivos de la institución, minimizando la problemática a tal punto que la ignoran por completo y la confunden con una mala conducta o actitud del estudiante.

La principal consecuencia, en el caso de Jorge, es que el contexto escolar y la supuesta inclusión que recibe en la institución, en lugar de ayudarlo a superar su condición, la agravan, lo que está generando en el niño un fuerte rechazo a la escuela y a los docentes.

La familia del niño, por su lado, da de alguna manera la razón a la institución al minimizar la condición de Jorge con frases como “mi niño no tiene nada”, “profe, sí tiene que castigarle, hágalo no más”. Es debido a esta condición que la escuela no ha tenido mayores inconvenientes en seguir con esta actitud, intolerante y de quemimportismo.

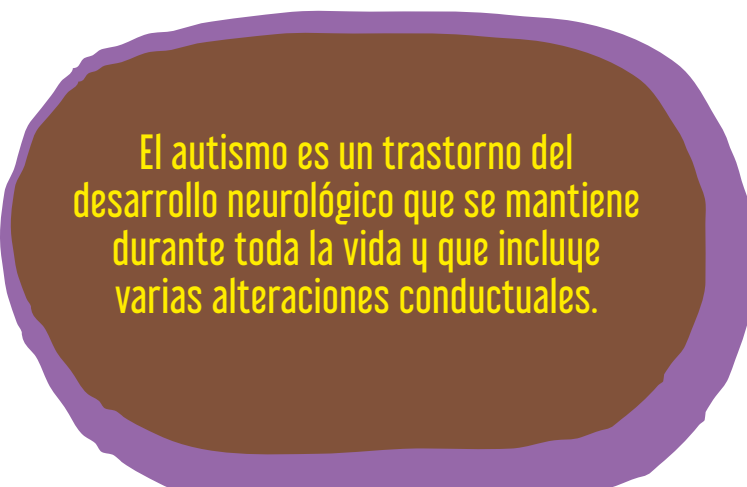
### Caso 3

En la unidad educativa C, fiscal y rural, estudia la niña “Catalina”, quien padece de autismo. El autismo es un trastorno del desarrollo neurológico que se mantiene durante toda la vida y que incluye varias alteraciones conductuales (Rogel, 2004).

Según Rogel (2004), la genética juega un papel principal en el autismo. Sus manifestaciones clínicas más distintivas son una sociabilidad alterada, anormalidades en el lenguaje y la comunicación no verbal, así como alteraciones en el margen de intereses y actividades; la deficiencia mental es frecuente, pero no universal.

El directivo de la unidad educativa está empoderado del caso de Catalina, y desde el ingreso de la niña en la institución siguió el proceso que enmarca el Ministerio de Educación en su *Manual de Gestión Organizacional por Procesos*. El directivo tiene la valoración completa de Catalina y solicita un control cada año para detectar el avance de la niña. El directivo posee una compilación de los documentos relativos a inclusión educativa y lleva una ficha personal de cada estudiante de inclusión en su institución educativa.

El directivo no solo ha informado a los docentes del caso de Catalina, sino que desarrolla un seguimiento exhaustivo a las planificaciones y la gestión de las mismas en el aula. El directivo es el primer capacitador de los docentes y cuando se encuentra con alguna dificultad que no sabe cómo resolver, acude de inmediato a las Unidades de Apoyo del Ministerio de Educación (UDAI). El ambiente en el que se desenvuelve Catalina tanto dentro de la institución como en el aula misma es de respeto



El autismo es un trastorno del desarrollo neurológico que se mantiene durante toda la vida y que incluye varias alteraciones conductuales.

e inclusión con un apoyo docente muy cercano. Las actividades que le proponen a Catalina tienen altas expectativas, permitiéndole acercarse a las destrezas básicas imprescindibles desagregadas en el currículo ecuatoriano.

De la realidad de Catalina podemos concluir que:

Las autoridades y docentes cumplen de manera muy efectiva con toda la normativa ecuatoriana. Esto permite una adecuada IE de Catalina, considerando su NEE de manera específica.

La familia de Catalina tiene un rol muy activo y de trabajo colaborativo con la institución. De esta manera se complementa el trabajo entre la casa y la escuela.

## Conclusiones

Una de las excusas generalizadas, para no gestionar la IE, por parte de los docentes y autoridades de los dos primeros casos analizados es la falta de capacitación por parte del Ministerio de Educación, pero, en contraste con esta realidad, en el tercer caso la actitud proactiva, investigativa y de real interés por brindar un ambiente digno y de crecimiento a los estudiantes, por parte del directivo, permite solventar cualquier falta de capacitación.

Por otro lado, si la falta de capacitación fuese real y nos quedáramos conformes con esta injusticia, nunca podríamos desarrollar una adecuada IE, ya que, aunque se conozca y se capacite sobre las diferentes condiciones, la realidad de cada estudiante es diferente, desde el contexto hasta el nivel específico de su condición.

En el mejor de los casos las instituciones educativas procuran cumplir con la normativa, pero únicamente a nivel documental, un cumplir por cumplir. De los perfiles médicos y la experiencia positiva recopilada, el rol de las familias es sumamente importante para él éxito de la IE, no solo en la educación sino para la vida en general.

El análisis desarrollado de los tres casos y las conclusiones presentadas, no pretenden generalizar la realidad de las instituciones educativas del Ecuador, dado que las formas de llevar la IE son tan diversas como los mismos casos de NEE. Lo que se espera es crear conciencia en directivos, docentes y padres de familia sobre la importancia, en primer lugar, del trabajo colaborativo entre todos los actores del proceso educativo para lograr una IE efectiva y afectiva de calidad y calidez; y en segundo lugar, evidenciar las graves consecuencias que puede tener sobre la vida de un niño el llevar muy a la ligera su proceso de IE o peor aún no llevarlo de manera adecuada.

## REFERENCIAS

- Ceballos, E. L., Domínguez Pérez, M. E., & Núñez, R. Á. (2000). "Espina bífida. Presentación de una familia". *Revista Cubana de Ortopedia Y Traumatología*, 14(1-2), 89-91. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ort/v14n1-2/ort201-22000.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Marco Legal Educativo*. Ministerio de Educación del Ecuador. Quito. Recuperado de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/6.-Marco\\_Legal\\_Educativo\\_2012.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/6.-Marco_Legal_Educativo_2012.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Manual De Gestión Procesos*. Quito. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/3.-Manual-de-Gestion-Organizacional-por-Procesos.pdf>
- Rogel, F. (2004). Autismo, 141(2), 143-147. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/gmm/v141n2/v141n2a9.pdf>
- UNESCO. Declaración Universal De Derechos Humanos Akapach Jaqe Walinkañapataki Inoqat Aru Kom Mapu Fijke Az Tañi Az Mogelean He Rongo Nui Mo Te Tapu Tangata (2008). Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018M.pdf>
- Urzúa, A., Dominic, M., Cerda, A., Ramos, M., & Quiroz, J. (2009). "Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en Niños Escolarizados". *Revista Chilena de Pediatría*, 80(4), 332-338. <http://doi.org/10.4067/S0370-41062009000400004>

**Edison Javier Padilla Padilla**

UNAE -docente investigador.  
edison.padilla@unae.edu.ec

**Joana Valeria Abad Calle**

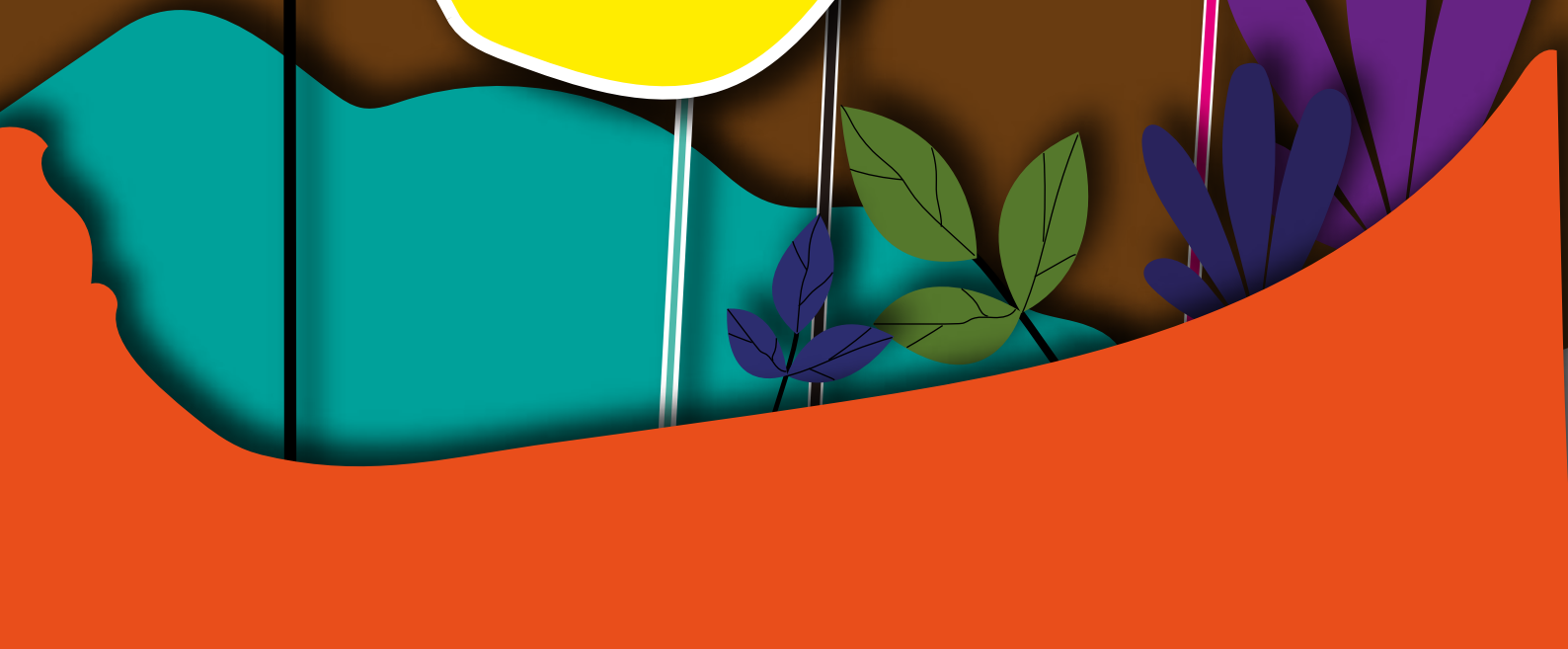
UNAE -docente investigadora.  
joanaabadc@unae.edu.ec





“Aprendo cuando mi interés es más fuerte que mis miedos, enseñó cuando soy capaz de superar todos los miedos, especialmente aquellos temores que surgen de las diferencias”.

“La educación es un proceso social, donde todos podemos enseñar y todos somos capaces de aprender, para ello es necesario que cada uno de los involucrados sean considerados como individuos iguales con distintos ritmos para desarrollar sus competencias”.



# GALERÍA VISUAL

## CENTRO DE ARTES FUNDACIÓN MUNDO NUEVO

En la ciudad de Cuenca (Ecuador) existe un porcentaje considerable de personas con discapacidad PCD que una vez que terminan el proceso de escolaridad son nuevamente reclusos en sus hogares, limitando las oportunidades de seguir desarrollando sus habilidades en el área en la que por naturaleza tienen mayor destrezas, de esta manera la Fundación Mundo Nuevo brinda un espacio creado específicamente para jóvenes adultos con discapacidad en donde el arte es utilizado como una herramienta terapéutica para potenciar las habilidades innatas y desarrollar nuevos aprendizajes, logrando así promover conductas autovalentes las mismas que refuerzan la autoimagen y el concepto personal, como resultado tenemos jóvenes incluidos en la sociedad e interactuando con un grupo de pares que fomentan sus relaciones sociales.

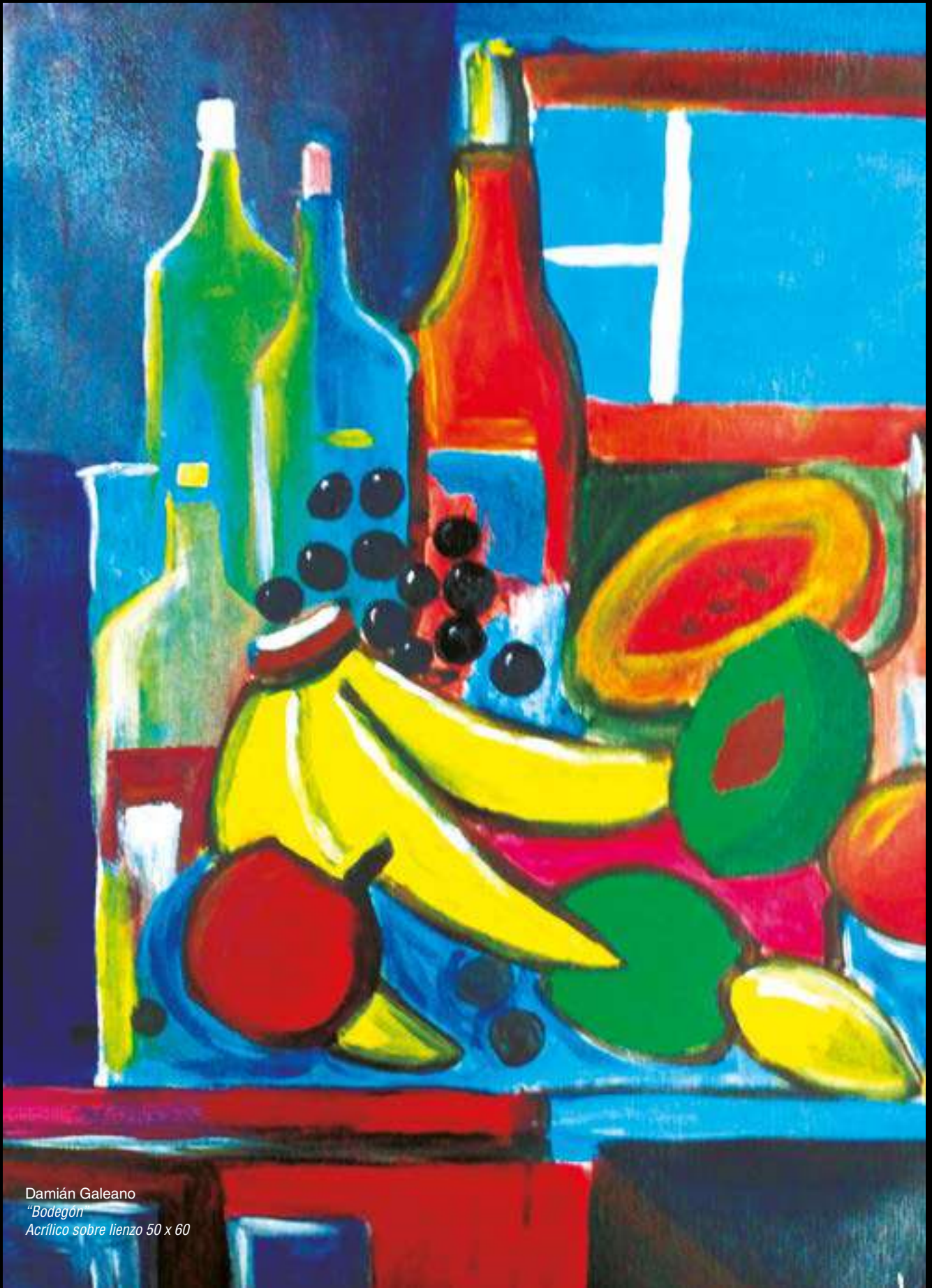
Adicionalmente cuentan con actividades recreativas, salidas inclusivas, conjunto musical, estimulación sensorial y cognitiva, las mismas que permiten que las PCD mejoren su calidad de vida y se incluyan dentro de la sociedad, entendiendo que la discapacidad no es un impedimento para alcanzar metas y desarrollo personal.

El Centro de Arte es una fundación sin fines de lucro dedicada al servicio de las personas con discapacidad física e intelectual, atienden a jóvenes con diferentes tipos de discapacidad como síndrome de Down, autismo, parálisis cerebral, y retardo mental y cuentan con un espacio en el que se potencian sus habilidades mediante el arte en talleres de música, pintura, expresión corporal y teatro, manualidades, computación, actividades de la vida diaria, psicología y terapia de lenguaje; cabe resaltar que a través de las obras presentadas en diferentes escenarios se recaudan recursos para el sostenimiento de la institución.

Además de la autogestión, la fundación busca personas sensibles que se sumen al proyecto en el "Plan Padrino" para apoyar a un alumno para que pueda continuar recibiendo sus talleres de arte.

En la siguiente galería visual queremos presentarles algunas de las obras artísticas de sus estudiantes. Que las disfruten.

CENTRO DE ARTES FUNDACIÓN MUNDO NUEVO  
fundación.mundo.nuevo@hotmail.com  
Facebook / centro de artes  
T.4175053  
Cel.0990126717



Damián Galeano  
*"Bodegón"*  
Acrílico sobre lienzo 50 x 60





Daniel Chérrez  
"Vuelo del colibrí"  
Conversión vitral tempera sobre  
lienzo 50 x 30 cm





Franklin Quinzo  
"Retratos"  
Tempera sobre cartulina 30 x 40 cm

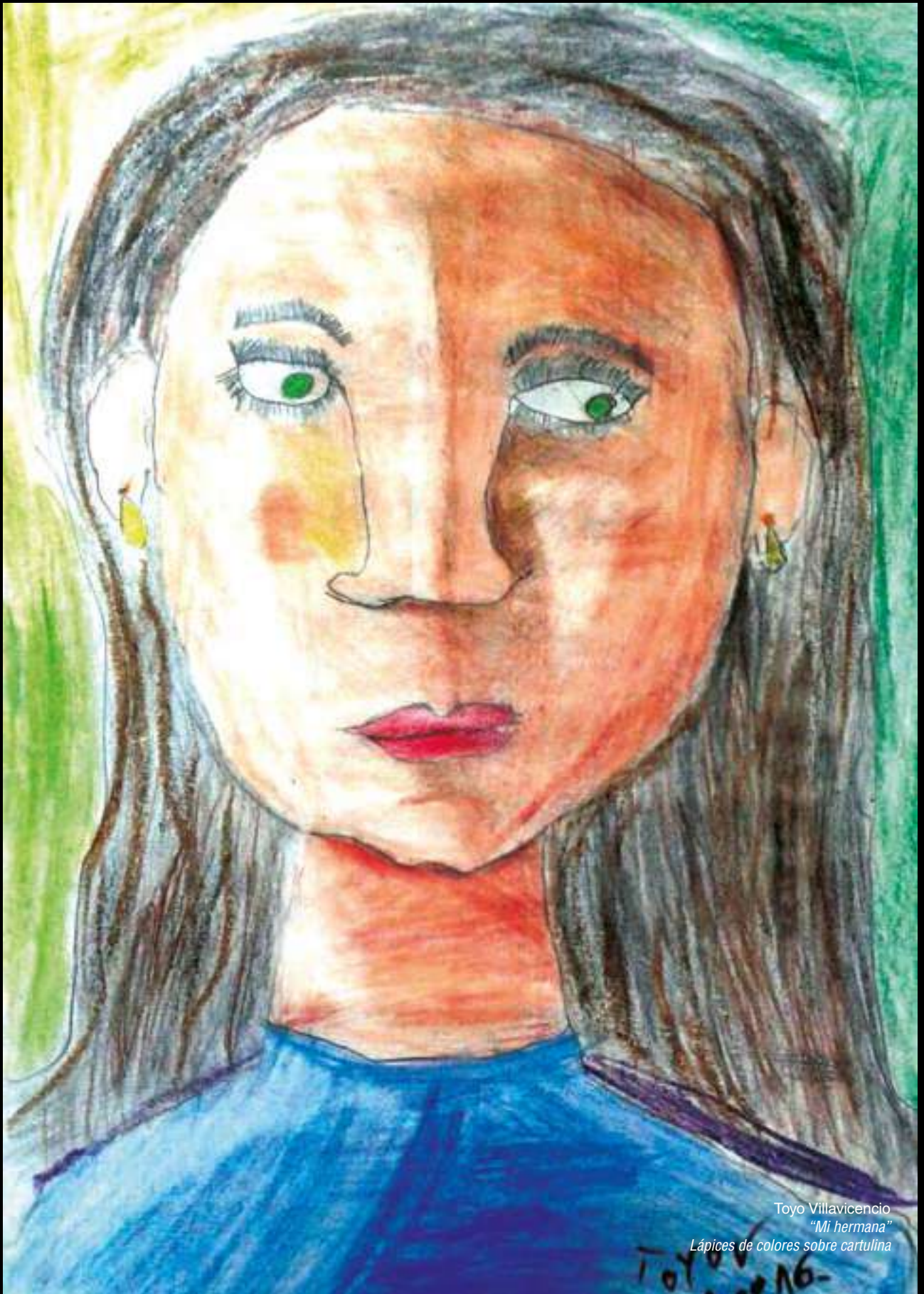




Juan Pablo Morocho  
"Amistad"  
Tempera sobre cartulina de hilo 25 x 30 cm



Daniel Chérrez  
*"Retrato Marilyn Monroe"*  
Lápices de colores, rotuladores,  
collage sobre cartulina



Toyo Villavicencio  
"Mi hermana"  
Lápices de colores sobre cartulina







Franklin Quinzo  
"Árbol de la vida"  
Madera y texturas 40 x 30 cm





Juan Pablo Morocho  
"Paisaje"  
Tempera sobre cartulina 20 x 30 cm



Daniel Chérrez  
"Goku"  
Lápices de colores sobre cartulina de  
hilo 30 x 40 cm



Toyo Villavicencio  
"Vuelo"  
Acrílico sobre lienzo 50 x 30 cm





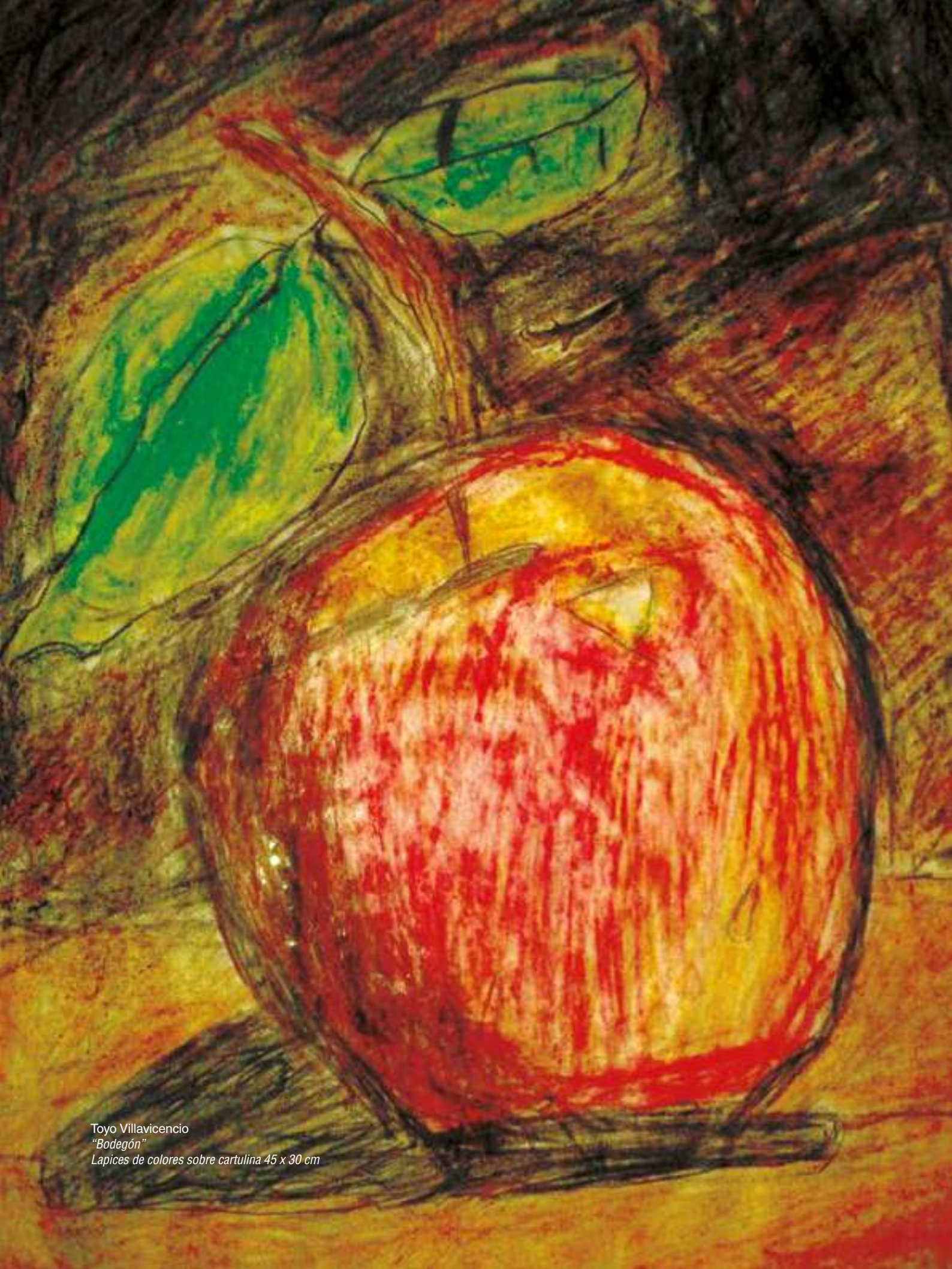
Trabajo grupal- colonia vacacional  
Paisaje Río Tomebamba 2016  
Técnica pasteles, texturas y materiales orgánicos sobre cartulina







Damián Galeano  
*Composición con títeres*  
Acrílico sobre lienzo 50 x 60 cm



Toyo Villavicencio  
"Bodegón"  
Lápices de colores sobre cartulina 45 x 30 cm

# RUNAE

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAE

La revista RUNAE es una revista científica de ámbito nacional e internacional, que entiende las Ciencias de la Educación como un campo interdisciplinario. La revista RUNAE fomenta el intercambio de ideas, reflexiones e investigaciones con la comunidad científica de forma plurilingüe e intercultural: castellano, inglés, francés, portugués y kichwa.

En la revista RUNAE se publican trabajos de acuerdo con los principios científicos universales que contribuyan al avance del conocimiento, entre los que se encuentran: reproductividad, factibilidad, aplicabilidad, especialización, precisión, comunicabilidad, verificabilidad, generalización, capacidad explicativa, predictibilidad, apertura y no completitud. Es una revista asociada al campo de las Ciencias de la Educación y de las demás disciplinas asociadas que enriquecen sus fuentes.

Consulta las bases en [www.runae.unae.edu.ec](http://www.runae.unae.edu.ec)  
Mayor información: [runae@unae.edu.ec](mailto:runae@unae.edu.ec)



*Mamakuna*