



ISSN: 1390-9940

Mamafuwa

educación con amor

REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

EDUCACIÓN SOCIAL

NÚMERO 9 SEPTIEMBRE / DICIEMBRE 2018





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.

Edu
ca
ción





CRÉDITOS

Rector

Freddy Álvarez. PhD.

Comisión Gestora de la UNAE

Adrián Bonilla. PhD.
Magdalena Herdoiza Mera. PhD.
Juan Samaniego Froment. Mgtr.
María Nelsy Rodríguez. PhD.
Rebeca Castellanos Gómez. PhD.
María Belén Alborno. PhD.
Verónica Moreno García. Dra.

Dirección de la Revista

José Manuel Sánchez. PhD.
Odalys Fraga. PhD.

Comité Editorial de la Revista

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

Secretaria

Janeth Maribel Morocho Minchala. Econ.

Director Editorial

Sebastián Endara. Mgtr.

Diseño y diagramación

Anaela Alvarado. Dis.

Ilustrador

Antonio Bermeo. Lic.

Corrección de textos

Verónica Neira Ruiz. Lic.

Impresión

 UNAE EP

Número 9

Septiembre de 2018
Tiraje: 500 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
www.unae.edu.ec



MAMAKUNA es una revista de divulgación de buenas prácticas pedagógicas de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador - UNAE. 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.

CONTENIDOS

5 **PRESENTACIÓN**

WAWA

8 **Piezas desparramadas**
Katerin Alves

18 **Wawas, peques, el reto empieza...**
Rosario Johanna Chimbay Palaguachi

WAMBRA

28 **La educación física inclusiva y currículo**
Sandro Rolando Ullaguari Flores

38 **La poesía y el aula: una propuesta de escritura creativa desde lo lúdico**
Juan Fernando Auquilla

CHAUPI

46 **La escuela “Mujeres de Frente” educación entre lo político y la política**
Valeria Córdova Molina

RUNA

58 **Desde la tercera orilla del río**
Marco Antonio Enríquez

MISHKI

68 **La fundación Trascender**
John Harold Díaz Rengifo

76 **GALERÍA VISUAL**

88 **NORMAS DE PUBLICACIÓN**





PRESENTACIÓN

EDUCACIÓN SOCIAL

Vivimos una época donde las reflexiones superan barreras y contribuyen a realizar cambios ahí, donde el sistema se resiste a ser repensado. La educación se ha propuesto como un derecho esencial en el desarrollo social y los espacios de participación ciudadana, cada vez más importantes para alcanzar una auténtica democracia. Los procesos formales son cuestionados en todas sus estructuras, por la dinámica social y los colectivos agrupados en función de la expansión de los derechos.

Los modelos educativos no son ajenos a la realidad expuesta, de hecho se los concibe como el motor que posibilita un cambio sustentable, en tal sentido desde las diversas organizaciones sociales han surgido formas de llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, cada una de estas con sus propias singularidades. Coincidiendo, eso sí, en que la validación del saber debe superar la estandarización de indicadores y sujetarse a la percepción de efectividad que se genere con todos los involucrados, adquiriendo una connotación política.

Estos modelos de educación ratifican el principio de que el individuo aprende lo que le interesa para ser feliz en su vida y se nutren de los espacios de libertad donde el saber se propone, además las formas responden al ingenio, la creatividad y la participación activa de los estudiantes.

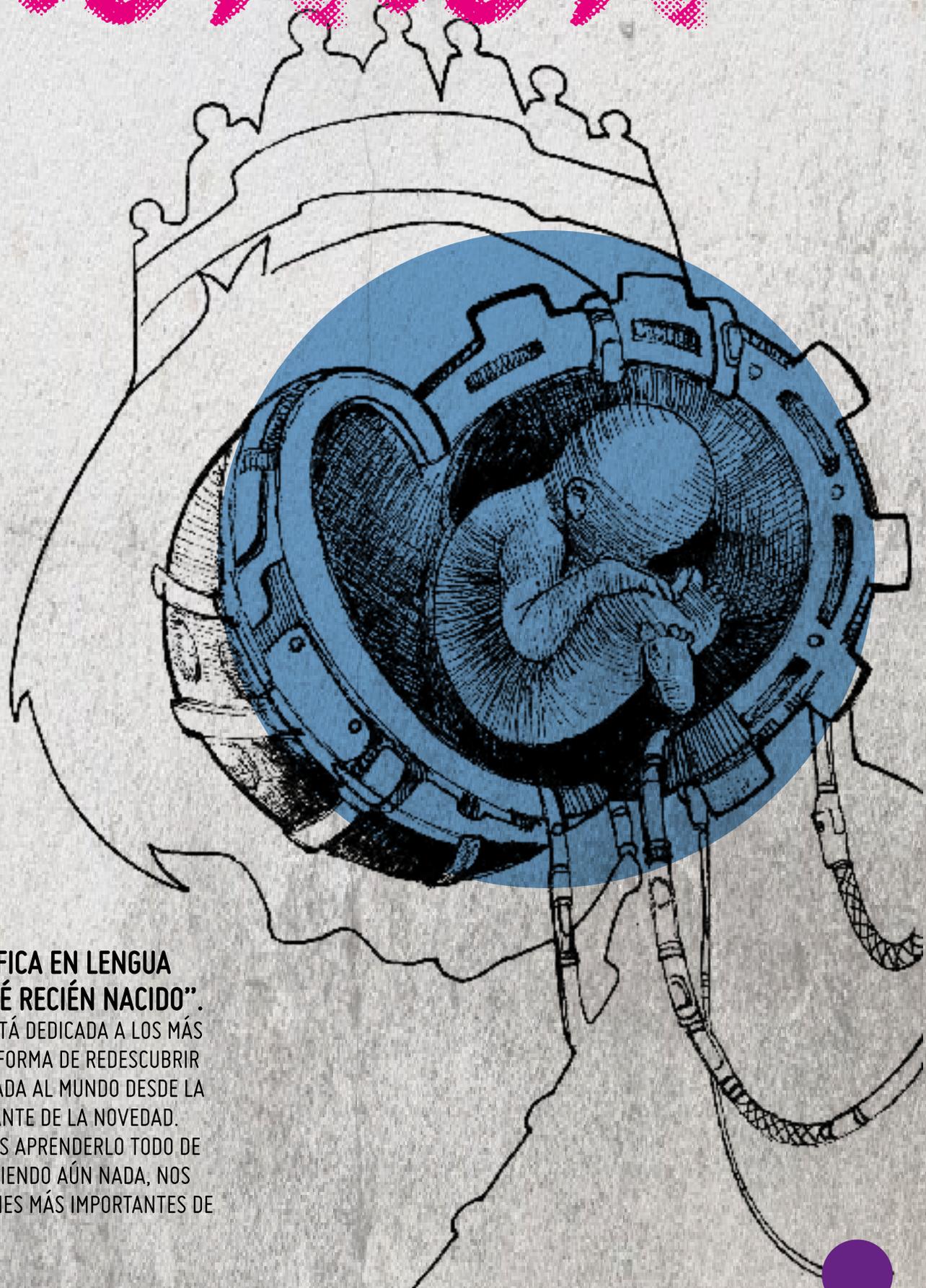
Muchas alternativas se han construido bajo estas premisas, algunas exitosas, otras no tanto, ya que la simple fundamentación genérica de la propuesta no garantiza el éxito de la misma, por lo cual se hace preciso reflexionar sobre aquellas acciones educativas así como las directrices que conllevaron su construcción.

Lo que debe estar presente y de manera clara es que estas formas de educación social son parte integral del derecho a la educación, es decir que todos los individuos somos merecedores de los beneficios de la educación en sus distintos formatos, donde la institucionalidad debe apoyar más nunca limitar.

Por ello presentamos este nuevo número de la revista MAMAKUNA con trabajos sobre experiencias de la educación social y nuevas perspectivas que integran en el aula los saberes y dinámicas sociales e incluyen el aula como parte de la construcción social.



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 SABIENDO AÚN NADA, NOS DAN LAS LECCIONES MÁS IMPORTANTES DE LA VIDA.





PIEZAS DESPARRAMADAS

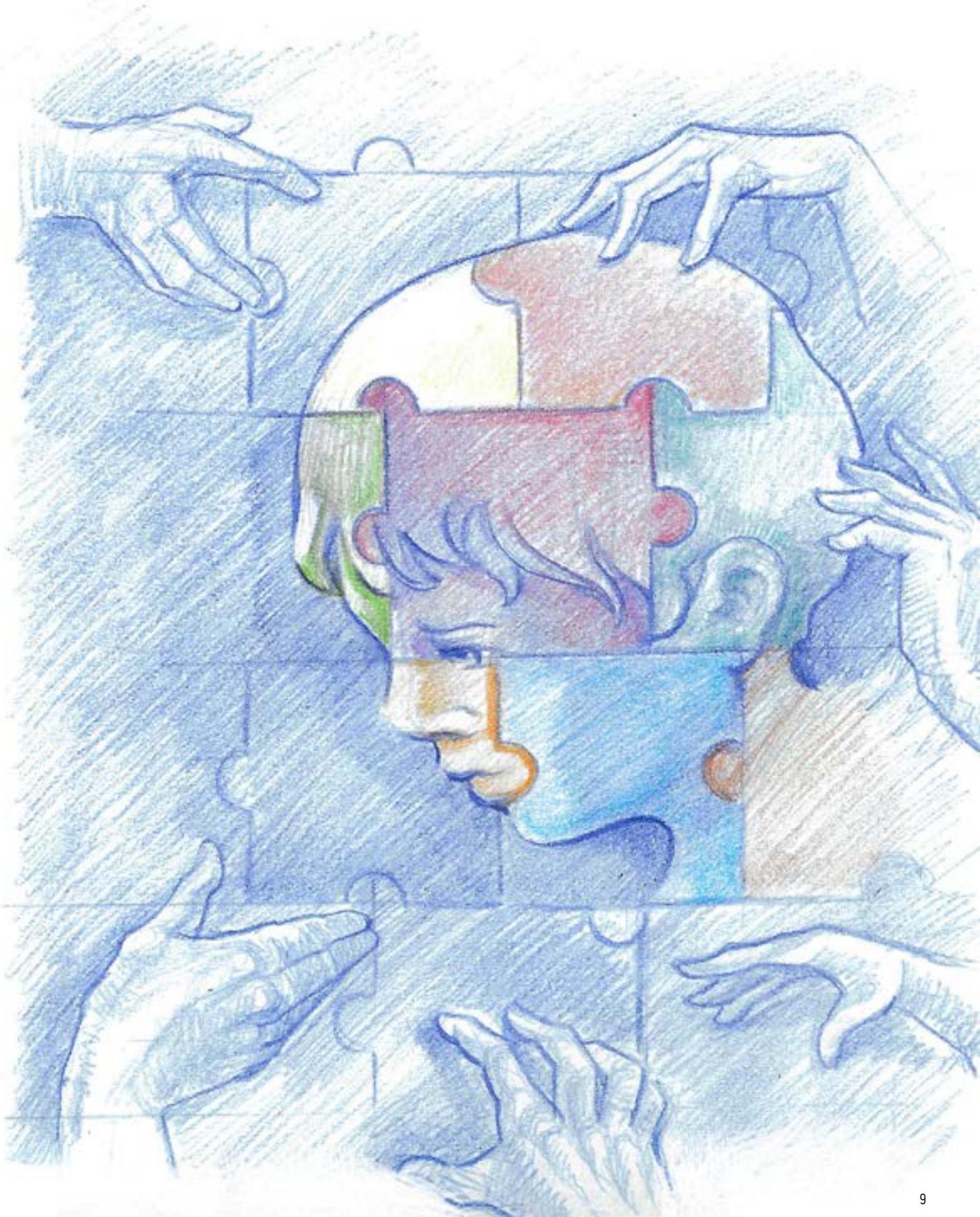
Katerin Alves

Resumen

Entendiendo que la educación social convoca a pensar en términos educativos la complejidad del presente, y los problemas sociales, se pretende encastrar piezas diversas de un puzle, estas nos llevan por medio de una investigación a analizar y pensar sobre los procesos de escolarización de niños/as con Trastorno de Espectro Autista. Las piezas del puzle son: modernidad, discapacidad, escolarización, institución escolar, grupo de pares, familia, enfoque interdisciplinario y en conclusión la mirada desde la educación social. Esta lectura nos permite revisarnos y re pensar la práctica educativa social en términos de preguntas, que habiliten búsquedas específicas con enfoque en inclusión, desde una pedagogía crítica.

Abstract

Understanding that social education calls to think in educational terms the complexity of the present, and social problems, it is intended to fit different pieces of a puzzle, these lead us through a research to analyze and think about the processes of schooling of children as with Autism Spectrum Disorder. The pieces of the puzzle are: Modernity, Disability, Schooling, School institution, Peer group, Family, Interdisciplinary approach and in conclusion the view from Social Education. This text allows us to review and reconsider the social educational practice in terms of questions, which enable specific searches with a focus on inclusion, from a critical pedagogy.



INTRODUCCIÓN

El análisis se desprende de una rigurosa investigación en la que se pretende realizar una descripción de la realidad, con una mirada crítica, sin generar respuestas ni recetas. El objetivo es plantear preguntas que emergen en cuanto a los procesos de escolarización de niños y niñas con Trastorno de Espectro Autista (TEA) con la mirada específica de la educación social. El análisis muestra piezas desparramadas de un puzle (cada una específica), totalmente diferentes que se buscan encastar, finalizando el análisis con la mirada que une todas las piezas: la educación social.

PIEZA 1-MODERNIDAD

En principio hay que entender que con el inicio de la modernidad, los cambios del modelo de producción impactan directamente en las relaciones sociales que se establecen, reproducen y producen la estructura social. Con la necesidad del sistema de clasificar, controlar, excluir e incluir a quienes forman parte de él, se genera a nivel productivo cierta estratificación social.

Las instituciones modernas, entre ellas las escuelas, son las encargadas de normalizar. Aparece con esto la idea de universalidad, intentando 'normalizar' o 'corregir' las manifestaciones que se desajustan a la norma. Aquellos que no logren esta normalización, que no sean funcionales al sistema capitalista, quedan excluidos de los espacios de relacionamiento social, que constituyen y desarrollan los seres humanos en sociedad.

Bourdieu (1979) relata que las sociedades tienen instituciones y mecanismos para asegurar que las jerarquizaciones sociales y culturales se reproduzcan en los sujetos correspondientes tomando a la escuela como el elemento de una formación social que determina y describe una estructura dinámica. También analiza las clases sociales en el papel de su dominación económica, política, cultural e ideológica de la clase dominante. Por otra parte, la escuela es un espacio ideológico que tiene la función de propiciar esta reproducción de relaciones de producción existentes es decir, que beneficia a los favorecidos y menosprecia a los desfavorecidos.

Este tipo de categorías se relacionan estrictamente con el término 'opresión social', entendiéndolo en el análisis de grupos de personas que son perjudicados en relación con otros. Entra en juego la afirmación que alude que las personas con discapacidad se encuentran socialmente excluidas, es decir que se ven imposibilitadas de participar de las actividades que sustentan una vida social, como parte de la vida cotidiana. Lo que se traduce en explotación, marginación, carencia de poder, exclusión en la división de trabajo, desventajas materiales, y la construcción del entorno, segregación institucional, etc.

PIEZA 2-DISCAPACIDAD

La discapacidad se presenta como un fenómeno complejo con diversas variantes, ligado a los valores, creencias y costumbres de cada sociedad en un determinado momento histórico. Rosato y Angelino (2009) plantean "analizar la discapacidad como producción social implica situarla en el marco de un complejo entramado de relaciones de desigualdad inscritas en nuestra propia sociedad" (p.33).



Palacios (2008) destaca que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad, teniendo en cuenta siempre el respeto y la diferencia. Se hace hincapié a que son personas que necesitan determinados apoyos, se respalda en un paradigma basado en Derechos Humanos, donde se pretende asumir ciertos valores establecidos como dignidad, igualdad y libertad personal. Se busca propiciar la inclusión social, reforzando determinados principios, tales como vida independiente, accesibilidad universal, normalización del entorno, la no discriminación, entre otros.

Palacios (2008) además define: dignidad entendida como una condición inseparable de la humanidad, libertad concebida como autonomía, en el sentido de desarrollo del sujeto moral. El cual exige entre otras cosas que la persona sea el centro de las decisiones que le afectan, igualdad inherente a todo ser humano y respetuosa de la diferencia, asimismo exige la satisfacción de ciertas necesidades básicas.

Las instituciones modernas, entre ellas las escuelas, son las encargadas de normalizar. Aparece con esto la idea de universalidad, intentando 'normalizar' o 'corregir' las manifestaciones que se desajustan a la norma.

PIEZA 3- ESCOLARIZACIÓN

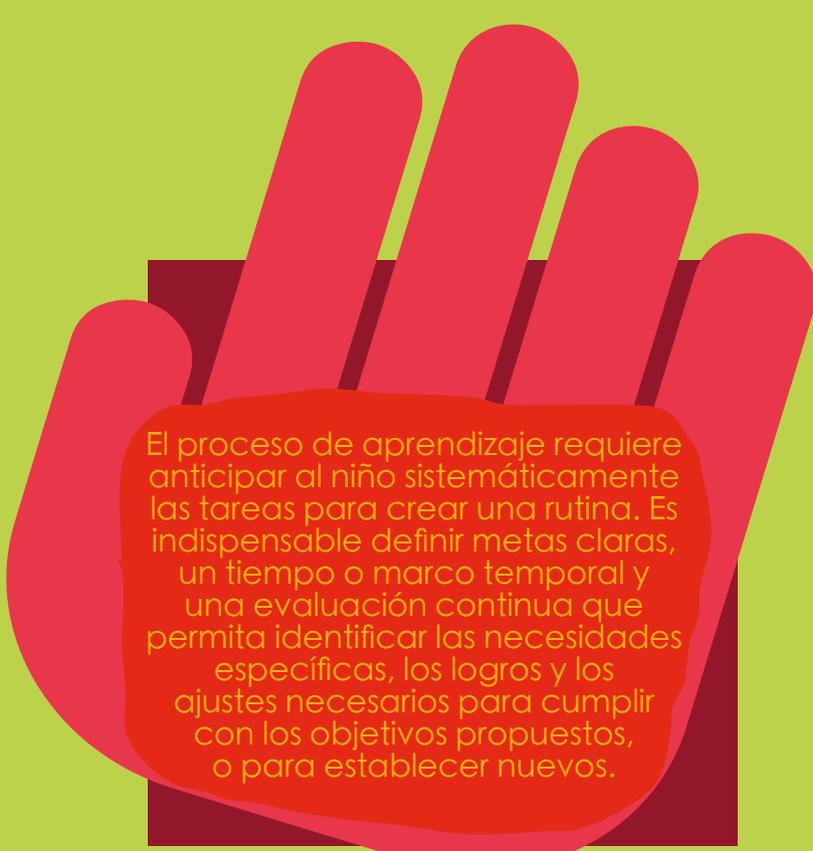
Parte de las características de la escolarización, cargan a priori con el adoctrinamiento de Foucault, la actitud pasiva de los sujetos, la masificación mecánica de los niños, la trasmisión de conocimientos por medio de la repetición, la uniformidad en el currículo y en el método. Se centran en el control del tiempo, en la gestión y optimización del tiempo, es decir en la apropiación y explotación de la cantidad del mismo y en el control del cuerpo, basado en un sistema determinado, encargado de formarlo y valorarlo, para ser funcionales al trabajo, dentro del sistema capitalista.

La subjetividad se produce en instituciones que encierran una población homogénea y producen el tipo de subjetividad pertinente para ese segmento social. Esa población homogénea se produce como tipo específico mediante unas prácticas 'de vigilar y castigar' bajo la figura del panóptico (2003). Se los mira, se controla, se anota la normalidad, se castiga la desviación, se apuesta permanentemente a normalizar a los individuos dentro del espacio del encierro.

PIEZA 4- INSTITUCIÓN ESCOLAR

Ser y estar en la institución conlleva desde su gestación aquello que los humanos hicieron para protegerse de los excesos de la naturaleza que no dominan. Entonces cabe preguntar ¿qué es ser sujetos institucionales? Implica dejarse inundar por la institución ser instituidos, instituyente, y constituyente entendiendo a la institución como andamiaje cultural, por medio del cual las sociedades determinan las formas con las que se constituyen sujetos plausibles de un sistema social.

La institución altera el existir de los instituidos, produce un efecto, por medio de la transmisión de costumbres, saberes, modos, no solo de conocimiento académico curricular. Se dan proceso de subjetivación de forma permanente, entendiendo por subjetividad la creación de diferentes formas de relacionarse, de producir y reproducir el mundo que se habita. Estas subjetivaciones entran en el campo de lo simbólico produciendo efecto de sentido, que permite el nacimiento de lo cultural, de lo social y de lo histórico, por el cual se genera una filiación simbólica de lo social que en la educación se traduce con 'estar' en el mundo del otro y en las relaciones con otros.



El proceso de aprendizaje requiere anticipar al niño sistemáticamente las tareas para crear una rutina. Es indispensable definir metas claras, un tiempo o marco temporal y una evaluación continua que permita identificar las necesidades específicas, los logros y los ajustes necesarios para cumplir con los objetivos propuestos, o para establecer nuevos.

En este entramado complejo de procesos de subjetividades y efecto de simbolización llega un niño con dificultades específicas en el entendimiento y cognición social. Entra un niño con diagnóstico de TEA, donde la exploración, y búsqueda es totalmente diferente, donde el proceso de socialización tiene otros tiempos y otras reglas, otras formas. En la escuela no se puede incluir, sin previa concientización de la situación, es necesario que la propia escuela y docentes estén dispuestos a realizar este trabajo, teniendo como base principal el interés, responsabilidad y la disposición.

El proceso de aprendizaje requiere anticipar al niño sistemáticamente las tareas para crear una rutina. Es indispensable definir metas claras, un tiempo o marco temporal y una evaluación continua que permita identificar las necesidades específicas, los logros y los ajustes necesarios para cumplir con los objetivos propuestos, o para establecer nuevos.

Enfocarse en áreas de trabajo donde los niños/as con TEA presentan sus mayores desafíos como la comunicación receptiva, la comunicación expresiva, habilidades sociales y atención conjunta, como regular la conducta, competencia de juego, motricidad fina, motricidad gruesa, competencia sociales con los pares, autonomía. Su enfoque exclusivo en las habilidades sociales, y en eso los procesos escolarización tienen mucho que aportar. Siempre desde un trabajo interdisciplinario, con el objetivo de que el niño logre disfrutar de la interacción social ya aprender con placer y entusiasmo.

Sabiendo que la escuela tiene las características planteadas anteriormente de disciplinamiento y control. También existen los procesos de socialización de subjetivación y significación, que se las puede nombrar como cualidades, en la que le compete al educador social desempeñar su rol. Se transitan por las contradicciones de las propias instituciones modernas, evidenciándolas, siendo responsables de ellas y de su transformación.

Haciendo el paralelismo con el autismo, me remito al pensamiento de Riviere (2001) cuando hace alusión del pedido al sistema educativo, en dos cosas importantes: diversidad y personalización, agrega que los sistemas homogéneos y los modelos poco individualizados en el proceso de enseñanza –aprendizaje son incapaces de atender a las necesidades de aquellos niños donde el modo de desarrollo se aleja del modelo esperado. Los niños/as que son parte del espectro autista requieren integración

en el cumplimiento de los logros académicos, no solamente en las relaciones sociales. Se trata de un cambio que no sea solo conceptual, sino un cambio en las prácticas, en las relaciones sociales. Pensar y hacer en igualdad de oportunidades y desafíos, hacer valer y garantizar la diversidad.

PIEZA 5-CRUPO DE PARES

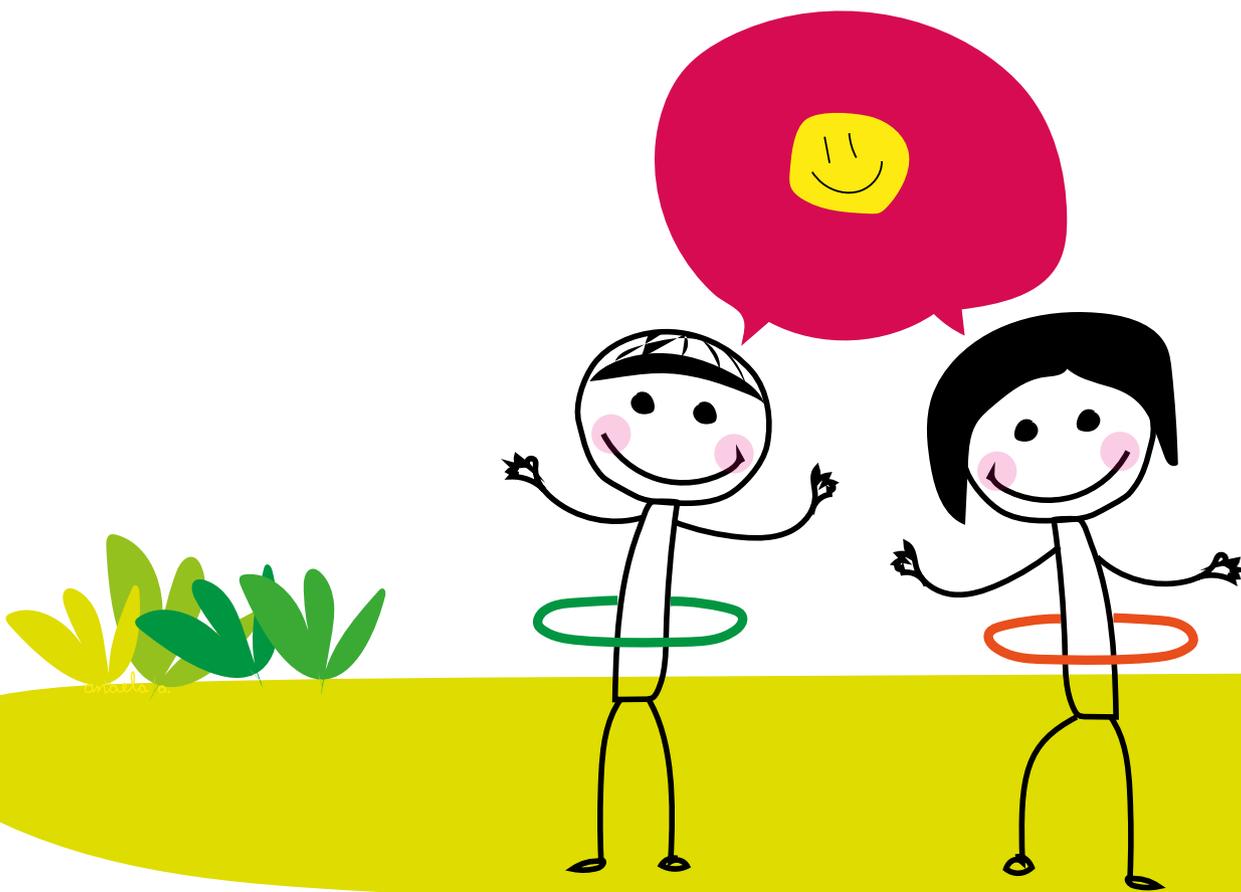
Pensar en los procesos de escolarización conlleva la necesidad de analizar sobre los procesos grupales de niños con TEA. Su mayor desafío se encuentra en la cognición social, es decir pensar en la manera en que estos niños/as procesan la información social, estar y convivir con otros, analizar y entender que su decodificación y codificación es diferente. Por lo tanto de ellas emergen situaciones sociales particulares que son especiales en los procesos de aprendizaje, principalmente porque es un área a trabajar.

Frente al relacionamiento con otros sujetos, al momento de socializar, simbolizar o subjetivar requieren de diversas herramientas. Esta forma diferente de comprender al otro, las relaciones de pares incide en construcciones asimétricas entre los

niños neurotípicos y TEA. Se traduce en que no son comprendidos, son menospreciados, descalificados, ignorados, y por lo tanto escasea el valor cultural compartido.

Es trascendental recordar que no se puede separar el sujeto singular de lo que es el sujeto institución, por lo tanto existen dos maneras de relacionarse con la institución. El entorno va a influir siempre en la conducta de los sujetos. Un problema en la atención social tendrá un impacto sobre los aprendizajes, la atención social está ligada a las habilidades de atención conjunta y al desarrollo del lenguaje. Por lo tanto si el entorno no le da al niño con TEA las herramientas que necesita para poder disfrutar del proceso de aprendizaje, es propenso a que adopte conductas disruptivas como disposición al llamado de atención.

Lo fundamental es ver al niño feliz mientras aprende, con motivaciones y predisposición para volver a aprender. Es necesario crear una institución escolar comprometida y abierta a los conflictos y posibilidades de cada uno de sus estudiantes, pensando en la heterogeneidad de la grupalidad. La escuela debe ser capaz de enfrentarse a los nuevos desafíos reformulando metodologías y abriendo puertas sin esconderse bajo la sombra de los contenidos del programa escolar. No puede ignorar



la realidad de estudiantes con estas características y debe reestructurarse proyectando procesos realmente inclusivos. La educación es mucho más que adquisición de conocimientos académicos, es también adquisición de competencias sociales. Tener en cuenta los problemas relacionados con la socialización, con las diversas manifestaciones en y de las relaciones sociales.

El trabajo con el grupo de pares es fundamental, entendiendo que la cultura y la educación van de la mano y se debe cultivar y fortalecer en la medida de las necesidades del grupo de convivencia, de los procesos de socialización que requieren constantes adaptaciones y cambios para no perder vigencia y para que la inclusión sea real, dentro y fuera de la escuela. La inclusión está lejos de tolerar a los niños con TEA, sino poder convivir y destacar la heterogeneidad que nos caracteriza como humanos, y la construcción de identidad que vamos haciendo en acontecimientos singulares de encuentros con otros.

Esto quiere decir, que la inclusión favorece no solo al niño/a con TEA sino al grupo de pares y a toda la población escolar, en su proceso de construcción de identidad, en el reconocimiento de la heterogeneidad, de la diversidad, del respeto por lo diferente, generando otros mundos posibles. Cuando se habla de heterogeneidad, requiere pensar sobre los caminos para llegar al otro, es decir no se llega por un solo camino, ni ese camino es recto, sino más bien oblicuo, camino de sublevación.

PIEZA 6-FAMILIA

Hemos tenido como sociedad algunos avances en cuanto al marco legal que encuadra el nuevo paradigma de derechos humanos. A pesar de esto se sigue viviendo la discriminación que habilita la vulneración de la dignidad humana y el principio de igualdad, haciendo invisibles a un grupo de personas, por el hecho de no aceptarse la diversidad funcional. La Convención Interamericana plantea la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, definiendo en su Artículo 2 que:

Por discriminación por motivos de discapacidad se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (...) incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables.

Reconociendo que no es lo mismo integración que inclusión, y que parte de la discriminación es la falta de ajustes específicos. Las escuelas los tratan como si le hicieran un favor al inscribir a sus hijos con diagnóstico de TEA, generando una discriminación poco ética. El respeto a la diferencia implica el reconocimiento de ser diverso, y eso conlleva ser conscientes de lo esencial que es la diversidad para pensar y hacer cultura. López (1997) afirma “ver al otro como es y no como nos gustaría que fuera (dignidad) es experimentar este sentimiento y reconocimiento de su propia identidad cuando la diversidad se hace valor” (p. 9). El educador social en el trabajo con las familias debe incidir para que logren mejorar su proceso de socialización, sus relaciones internas y con el entorno, consiguiendo desarrollar más autonomía en la crianza de su hijo, promover las relaciones con los colectivos de padres que viven a diario con el mismo diagnóstico.



PIEZA 7-ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

Es preocupante el trabajo solitario y aislados de las familias, las escuelas, los técnicos, donde en situaciones puntuales hay una planificación conjunta y constructiva sobre el tema, desde miradas multidisciplinares. Es necesario desarrollar la capacidad de trabajar en equipo, saber detectarse a sí mismos en las limitaciones con determinada situación y buscar otras miradas, personas y profesiones. Las deficiencias en la articulación con la familia, escuela y los terapeutas, y por otro lado la sobre-intervención, lo preocupante es que son aisladas una de las otras, donde el niño/a pasa institucionalizado la mayor parte de su día transcurriendo entre escuelas y clínicas.

En este sentido hay que ser cuidadosos, hay una alerta que tiene que estar siempre presente, para que el trabajo con el enfoque interdisciplinario no termine siendo excesivo, ni rehabilitador, sino que debe ser habilitador y posibilitador favoreciendo la autonomía.

ORDENANDO LAS PIEZAS: LA EDUCACIÓN SOCIAL

La tarea socioeducativa es la importancia del encuentro con el otro, la educación como posibilidad de “traspaso, recreación, circulación, acercamiento, pérdida, transformación, etc.; recorridos particulares

Lo fundamental es ver al niño feliz mientras aprende, con motivaciones y predisposición para volver a aprender. Es necesario crear una institución escolar comprometida y abierta a los conflictos y posibilidades de cada uno de sus estudiantes, pensando en la heterogeneidad de la grupalidad.

tejen, destejen, diversos registros de olvidos y recuerdos, en estos andamios, se abren y bifurcan futuros que no son predecibles.”(Núñez 2007, en línea), en estos recorridos es donde se pueden crear cambios, desde la posibilidad de pensar y estar con el otro. La pedagogía precisa nuevas formas de pensarse y ejecutarse.

Las ‘nuevas’ tendencias educativas son generadas por el contexto, que con sus circunstancias, oportunidades, desafíos y sus valores determina cómo será el proceso de escolarización de cada niño. Por lo tanto es importante reflexionar acerca de los procesos de inclusión en las escuelas con la



mirada particular y específica desde el foco de la educación social, que tiene la particularidad de ser holística en este de las múltiples interacciones.

Dentro del proceso de escolarización lo significativo es la transmisión de herencia cultural y social. No hay sociedad sin transmisión de herencia y la transmisión de lo prohibido, por lo tanto que haya una sociedad permite que existan posibilidades, de cuestionar de inventar y sobre todo de crear, por eso es necesaria la escolarización dando cabida a las diferentes necesidades y las diferentes identidades.

Surgen preguntas como ¿será que habrá que recurrir a otros saberes? ¿Qué debe saber un educador social para entrar en el mundo TEA? ¿Cuáles son las conductas problemáticas? ¿Es la escuela el único camino? ¿Cómo entran los educadores sociales a trabajar en la escuela? ¿Cómo promover la inclusión escolar en instituciones tan rígidas? En el intento de dar respuestas se debe comenzar por desnaturalizar las prácticas establecidas y aprobadas.

Poner sobre el campo educativo una mirada menos trágica sobre situación de discapacidad, en este caso puntual sobre los niños con diagnóstico de TEA, que permita proyectar, lidiar con situaciones complejas que generan los ambientes sociales incapacitantes. No podemos seguir pensando en instituciones que priorizan el diagnóstico, el encierro, el tratamiento del diferente, rehabilitación, resocialización, etc., haciéndose carne en instituciones represivas y de control, en el cual se genera un malestar institucional,

donde los docentes se quejan, los estudiantes se aburren.

Es a la educación social que le compete tomar decisiones en este campo tan particular, pensando las propuestas desde la proximidad y afectividad entre los sujetos de la educación, compromiso por cada una de las situaciones y sus particularidades. Atender a procesos enfocados en la particularidad del niño, esto implica preguntarse las diversas maneras de aprendizaje (inteligencias múltiples), siendo el niño el protagonista dándole lugar y tiempo a esos procesos.

Teniendo siempre presente lo incalculable de los procesos educativos, que haga lo que se haga nunca se va a saber cómo lo va a recibir el otro. No se sabe lo que puede suceder, ni los efectos que se provocan, porque es indeterminado, pero es necesario y urgente intervenir, hacer algo, cambiar las prácticas. Para eso es fundamental el trabajo colectivo, crear puentes entre disciplinas. La tarea de la educación social va por el camino (nunca único, ni recto) de potenciar la diversidad, eliminando las barreras simbólicas y estructurantes, construyendo puentes.

Corresponde dar una respuesta enmarcada en la transformación. La discapacidad es una vulneración que también le concierne a la educación social, que no afecta solamente a quien 'la padece', sino que se genera en el entorno. Por eso, el trabajo del educador social puede desenvolverse en el ámbito familiar,



en los equipos de trabajo a nivel institucional, en el abordaje multidisciplinario, en la tarea con el grupo de pares y en el entramado complejo de todas las partes. Quedan muchas preguntas sin respuestas, con el deseo de que sean un motor para continuar el camino de la creación de diferentes prácticas socioeducativas, habilitando la gestación de nuevas preguntas, nuevos contextos de intervención y conceptualización para la educación social.

Y que ese sujeto pese a que está signado por etiquetas. El trabajo de la educación social es crear la posibilidad de trabajar en base al *antidestino* como plantea Violeta Núñez (1999), entendiendo que el otro tiene una discapacidad intelectual (que lo vulnera), pero que es mucho más que eso y de ahí la mirada inclusiva, que radica en desentrañar esas etiquetas dotando al sujeto con diagnóstico de TEA de posibilidades, recorridos, oportunidades y sueños.

REFERENCIAS

- Baron-Cohen, S. (2010) *Autismo y síndrome de asperger* The Facts Series. Oxford University Press: Alianza.
- Barcena, F. & Mélich, J.C (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu P. & Passeron, C. (1979) *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Fontamara S.A.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Ed . Altamira.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Frigerio, G. Kornifeld, D. & Rodriguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones : los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc
- Habermas, J.(1989). “Modernidad un proyecto incompleto”. En Casullo, Nicolás, *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires: Puntosur.
- López Melero, M (1997) “La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación?” - *Revista Educar 21*-Universidad de Málaga Recuperado de: www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20672/20512
- Marx, K. (2010) *El capital. Libro Primero. El proceso de producción del capital*. Madrid: Siglo XXI
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Núñez, V. (1999) *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio* Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2007) Conferencia: “La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social” Barcelona España.
- Oliver, M. (2008). “Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas” En: Barton Len (comp). (2008) *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- ONU (2016) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* Comentario general N° 4- Artículo 24. Derecho a la educación inclusiva.
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: GINCA.
- Pérez de Plá, E. & Carrizosa, S. (2000). *Sujeto inclusión y diferencia. Investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el síndrome de Down y otros problemas del desarrollo*. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco: Casa Abierta al tiempo.
- Pérez Serrano, G. (2004) *Pedagogía social, educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Riviere, A. (2001) *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rosato, A., Angelino, M. (Coords) Almeida, M., Angelino, C., Angelino, M.A., Kipen, E. Lipschitz, A., Pirolo, M., Rosato, A., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., & Zuttion, B. (2009) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Silberman, E. (2016) *Autismo y Asperger. Otras maneras de entender el mundo* Barcelona: Ariel.

Katerin Alves

Educadora Social, acompañante terapéutica de niños/as con Trastorno de Espectro Autista. Educadora Referente en CECAP en Maldonado Uruguay
alveskaterin@gmail.com

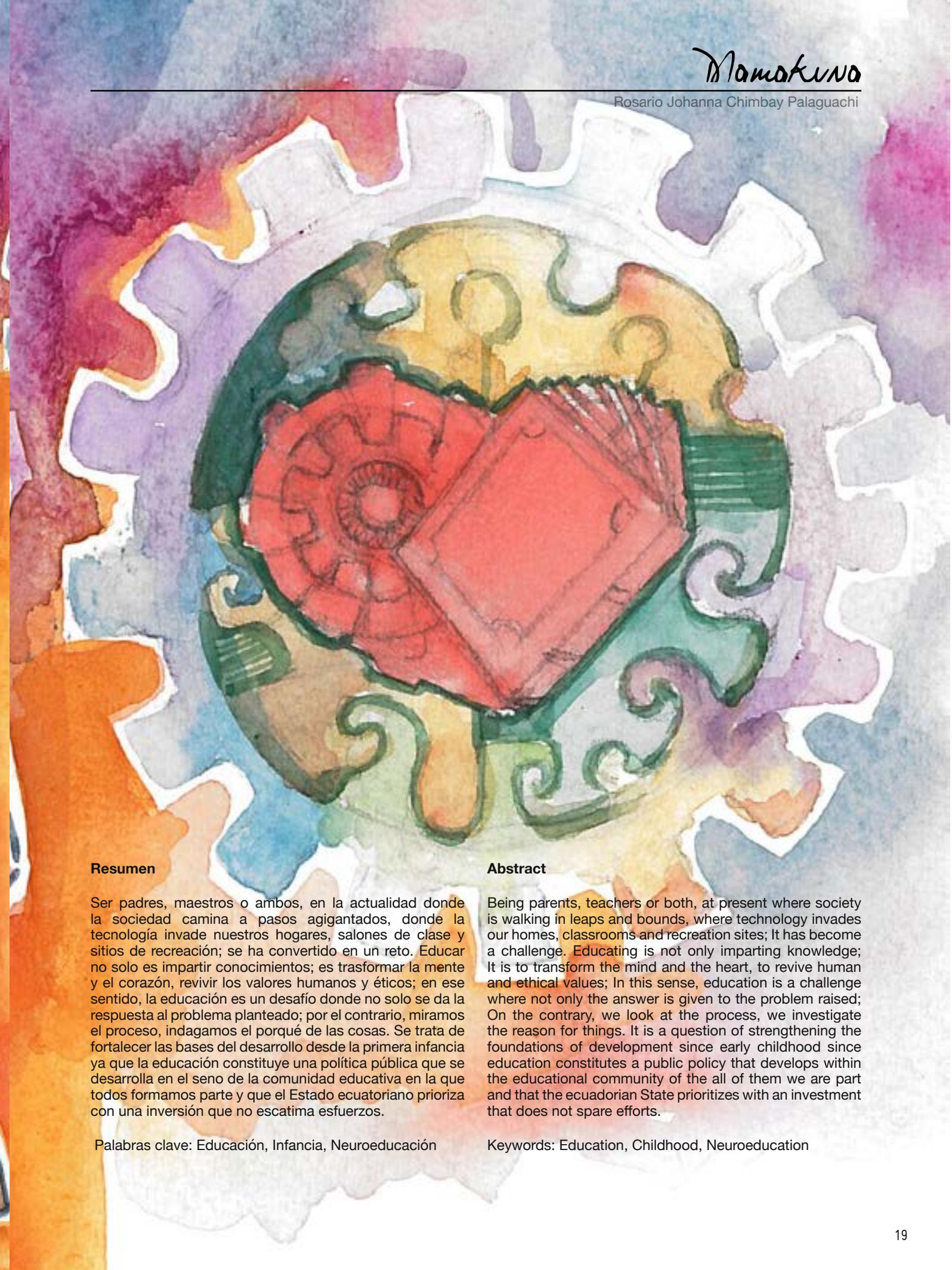
WAWAS, PEQUES, EL RETO EMPIEZA...

Rosario Johanna Chimbay Palaguachi

EL VERDADERO
SIGNO DE LA
INTELIGENCIA NO ES
EL CONOCIMIENTO,
SINO LA
IMAGINACIÓN.

Einstein





Resumen

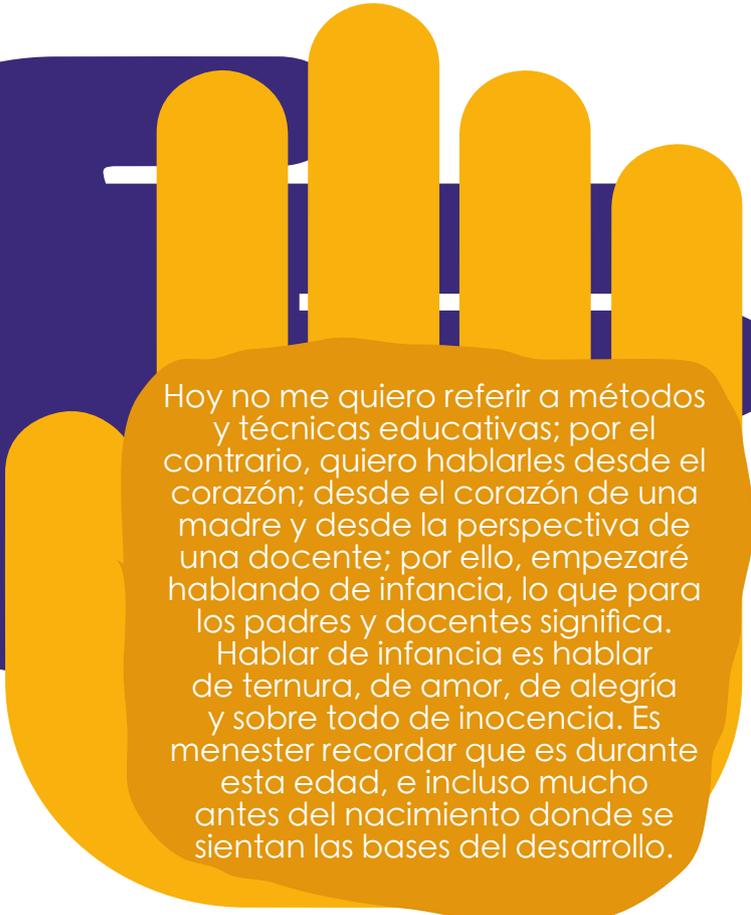
Ser padres, maestros o ambos, en la actualidad donde la sociedad camina a pasos agigantados, donde la tecnología invade nuestros hogares, salones de clase y sitios de recreación; se ha convertido en un reto. Educar no solo es impartir conocimientos; es transformar la mente y el corazón, revivir los valores humanos y éticos; en ese sentido, la educación es un desafío donde no solo se da la respuesta al problema planteado; por el contrario, miramos el proceso, indagamos el porqué de las cosas. Se trata de fortalecer las bases del desarrollo desde la primera infancia ya que la educación constituye una política pública que se desarrolla en el seno de la comunidad educativa en la que todos formamos parte y que el Estado ecuatoriano prioriza con una inversión que no escatima esfuerzos.

Palabras clave: Educación, Infancia, Neuroeducación

Abstract

Being parents, teachers or both, at present where society is walking in leaps and bounds, where technology invades our homes, classrooms and recreation sites; It has become a challenge. Educating is not only imparting knowledge; It is to transform the mind and the heart, to revive human and ethical values; In this sense, education is a challenge where not only the answer is given to the problem raised; On the contrary, we look at the process, we investigate the reason for things. It is a question of strengthening the foundations of development since early childhood since education constitutes a public policy that develops within the educational community of the all of them we are part and that the Ecuadorian State prioritizes with an investment that does not spare efforts.

Keywords: Education, Childhood, Neuroeducation

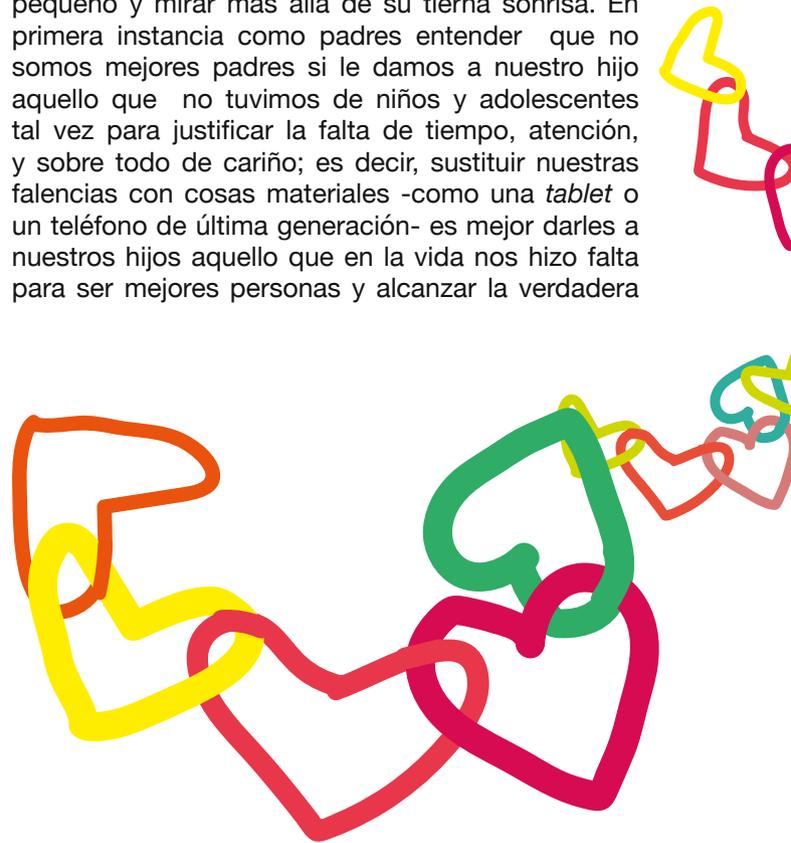


Hoy no me quiero referir a métodos y técnicas educativas; por el contrario, quiero hablarles desde el corazón; desde el corazón de una madre y desde la perspectiva de una docente; por ello, empezaré hablando de infancia, lo que para los padres y docentes significa. Hablar de infancia es hablar de ternura, de amor, de alegría y sobre todo de inocencia. Es menester recordar que es durante esta edad, e incluso mucho antes del nacimiento donde se sientan las bases del desarrollo.

He tenido la maravillosa oportunidad de escribir unas cortas líneas para la Revista Mamakuna de la Universidad Nacional de Educación UNAE, y me siento tan honrada por esta oportunidad. Hoy no me quiero referir a métodos y técnicas educativas; por el contrario, quiero hablarles desde el corazón; desde el corazón de una madre y desde la perspectiva de una docente; por ello, empezaré hablando de infancia, lo que para los padres y docentes significa. Hablar de infancia es hablar de ternura, de amor, de alegría y sobre todo de inocencia. Es menester recordar que es durante esta edad, e incluso mucho antes del nacimiento donde se sientan las bases del desarrollo. Por decirlo en simples palabras, yo diría que es como construir un rascacielos; éste debe tener bases firmes, para soportar numerosos pisos y mantenerse firme ante las adversidades; este edificio debe soportar lluvia, frío, calor; y en ocasiones más complejas, también debe soportar temblores y hasta terremotos. Es para ello que debemos educarlos, no solo para las cosas lindas y simples de la vida; sino también para que cuando lleguen las difíciles puedan tomar buenas decisiones. De lo expuesto anteriormente surge la gran interrogante.

¿En manos de quién está la educación? La respuesta es fácil, pero el proceso es complicado; y más complicado aún es responsabilizarnos de nuestras funciones. Estamos acostumbrados a evadir responsabilidades, y, haciendo uso de un argot popular diría que nos lanzamos la pelotita los unos a los otros. Los docentes a los padres de familia, los padres de familia a los docentes y los docentes al sistema educativo. Todos los días al mirar las noticias y ver tanta corrupción en el mundo, nos preguntamos por qué las personas toman tan malas decisiones, no solo para las familias y comunidad, sino también decisiones que afectan al país y al mundo entero. ¿Acaso esto no se remonta a la formación en la infancia?

Ha llegado el momento de que todos en la sociedad cumplan con las funciones que hemos adquirido con total responsabilidad y esmero. Tomar a nuestro pequeño y mirar más allá de su tierna sonrisa. En primera instancia como padres entender que no somos mejores padres si le damos a nuestro hijo aquello que no tuvimos de niños y adolescentes tal vez para justificar la falta de tiempo, atención, y sobre todo de cariño; es decir, sustituir nuestras falencias con cosas materiales -como una *tablet* o un teléfono de última generación- es mejor darles a nuestros hijos aquello que en la vida nos hizo falta para ser mejores personas y alcanzar la verdadera



felicidad como la sinceridad o tratar con el mismo respeto tanto a la señora que ayuda en la limpieza como al rector/a de la universidad.

Todos sabemos que a pesar del gran avance que se ha dado, no existe aún un manual que nos enseñe a ser los mejores padres, pero todos hacemos hasta lo imposible por serlo, y es en este proceso donde cometemos muchos errores, y si comparamos con el estilo de crianza de nuestros padres o abuelos que era de un estilo autoritario, hoy lo hemos reemplazado por el permisivo; y es que estamos tan llenos de amor que decimos “yo no voy a cometer los errores de mis padres”, y claro que no los cometemos, ahora estamos cometiendo otros. El gran amor nos ha cegado y sin querer hemos encerrado a nuestro *pequeño bebe* en una urna de cristal y lo sofocamos con tantos cuidados; no permitimos que se ensucie, que toque la arena, que perciba el césped con sus pies, y pobre de aquella docente que osó contradecir a sus padres y haya permitido que el pequeño juegue con agua y tierra formando lodo, por dar un ejemplo. Y si alguien nos quiere brindar un consejo lo tomamos por el lado negativo. Por supuesto que los dos extremos son malos, es por esto que necesitamos ser sumamente inteligentes como para poder equilibrar estos extremos cuyos resultados los veremos en muy poco tiempo; y que, para cuando llegue el momento y nuestros hijos tengan que tomar cruciales decisiones, pues su carácter este muy bien formado y pueda distinguir el bien del mal y no lancemos nuevamente la pelotita diciendo “*es que los malos amigos son los culpables*”, cuando todos sabemos que la personalidad del ser humano se forma en gran parte de 0 a 5 años, por lo que si esta se desarrolla con bases firmes entonces estemos seguros que serán hombres y mujeres prósperos.

¿En manos de quién está la educación? La respuesta es fácil, pero el proceso es complicado; y más complicado aún es responsabilizarnos de nuestras funciones. Estamos acostumbrados a evadir responsabilidades, y haciendo uso de un argot popular diría que nos lanzamos la pelotita los unos a los otros. Los docentes a los padres de familia, los padres de familia a los docentes y los docentes al sistema educativo.

Hoy los invito
a educar en
conjunto, en familia,
en sociedad;
transformándonos
en una verdadera
comunidad
educativa

Pretendemos que nuestros hijos sean unos niños de 10, sin importar lo que se tenga que hacer o cómo se logre, y queremos esos 10 no para felicitarlo y llevarlo a jugar -porque recordemos que es un niño, no es un adulto- sino para presumirlo en las redes sociales o en el trabajo; para dibujar una sonrisa falsa y tomarnos una *selfie*. ¿Por qué mejor no fomentar su creatividad?; me pregunto, ¿cuándo fue la última vez que nos sentamos en el piso a jugar con nuestros niños, o nos acostamos en el césped a mirar las nubes? ¿Cuándo fue la última vez que nuestro pequeño se acurrucó en nuestro lecho y se quedó dormido allí, o tal vez cuándo fue que lloramos agradeciendo a la vida porque gracias a ellos es que somos mejores personas?

Hemos prohibido de manera tajante y arbitraria que mientan; y nosotros, los adultos perfectos pasamos varios filtros en una foto antes de subirla a alguna red social. Cuántos de nosotros tenemos en nuestra sala el dibujo de nuestro pequeño que nos regaló en el día de la madre o del padre, enmarcado y con la misma importancia que tiene nuestro título universitario.

Es menester, volver la mirada hacia nuestro interior y soñar con tal inocencia como lo haría nuestro hijo. No es necesario comportarnos como niños, pero sí sentir, amar y perdonar como ellos.

El estado ecuatoriano por su parte, ha presentado múltiples políticas públicas en beneficio de los niños, niñas y adolescente en cuanto al ámbito de la educación se refiere. Además, brinda capacitación en diferentes temas como el caso del curso virtual sobre prevención de uso y consumo de drogas dirigida a los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) y pone a su alcance herramientas para la prevención de este fenómeno en el sistema educativo, esta propuesta se enmarca en el Plan Nacional de Prevención Integral y Control del Fenómeno Socio Económico de las Drogas 2017 – 2021. Se busca prevenir su uso y consumo, y brindar una atención integral e intersectorial. (Ministerio de Educación, 2018)

Otra de las recientes acciones emanadas por el Ministerio de Educación es el encuentro que se dio en el auditorio de la Unidad Educativa Guayaquil, donde se trataron temas referentes a la violencia de género, ya que es un problema a nivel mundial que afecta al 30% de las mujeres (Ministerio de Educación, 2018).

Desde el punto de vista del docente hay mucho por continuar haciendo. En varias ocasiones -por no decir en todas- hemos dejado de asistir a un programa de Navidad de nuestros hijos por presentar el mismo evento con nuestros pequeños de la escuela, y por supuesto que se nos ha roto el corazón, pero ha sido sanado con los besos sinceros de nuestros alumnos. Realizamos múltiples actividades y asumimos diversos roles desde médicos pasando por madres sustitutas y hasta psicólogos. Si un niño se duerme en clase indagamos qué hay detrás y qué dolorosas historias por contar. Niños que se han acostado a dormir a altas horas de la noche y no han comido

Hoy los entrego para continuar su sendero que a veces será pasivo como el atardecer en la playa, y otras ocasiones será como una tormenta en la noche oscura. Hasta Siempre...

niños que tienen un autoestima muy baja porque sufren maltrato físico, psicológico o sexual.

A lo largo de los años, con inmenso dolor hemos visto cómo niños de tan solo 10 años realizan las tareas de los adultos y si no lo hacen bien, entonces son regañados y castigados. En otros casos, niños sobreprotegidos, que no entienden el valor de compartir y respetar, es por esto que como docentes asumimos éstos casos como propios para tratar de solucionarlos, siguiendo rutas y protocolos de acuerdo a la situación, y algunas veces con recursos propios. Soñando más allá de los horizontes humanos; qué hermoso sería que todos nuestros niños tengan igualdad de oportunidades como reza el Marco Legal Educativo, Código de la Niñez y Adolescencia y múltiples Decretos y Acuerdos Ministeriales (Ministerio de Educación, 2012); para ello es menester aunar esfuerzos no solo con elocuentes discursos, sino con acciones concretas que develen no solo los derechos, sino también las obligaciones de la comunidad educativa.

porque sus madres lamentablemente trabajaban hasta tarde y la vecina que los cuidaba se olvidó de darles la cena; niños que no han traído la tarea porque tuvieron que cuidar a sus hermanos más pequeños o porque pasaron la tarde solos ya que sus padres trabajan, niños que no traen el refrigerio porque sus condiciones económicas no lo permiten,

Mirar a nuestros pequeños, es mirar la esperanza para este mundo desgastado, oprimido por la tecnología mal utilizada donde nos podemos olvidar de todo menos de nuestro celular; opacamos su creatividad convirtiéndolos en entes que bailan al ritmo de las nuevas apps.



Y si de primera infancia se trata; a manera personal es el mejor nivel para atender la educación de los más pequeños. Durante esta etapa se colocan los cimientos de la personalidad, carácter y la esencia misma del ser humano, y es común escuchar hablar de neuroeducación debido a que todo lo que somos es gracias a una parte importante de la persona que es el cerebro. Un ejemplo claro y sencillo de ello son las zonas 23 y 24 de Brodmann (Instituto de Neurología Cognitiva (INECO) , 2001) referentes a la iniciación de la lectura donde el gran obstáculo a vencer es la transformación del grafema en fonema -Procesos Fonológicos, Conciencia Fonémica- (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada. Granada, España. , 2011), proceso donde muchos niños fallan -de acuerdo a su ritmo de aprendizaje-; por lo que las maestras/os debemos estar atentos para detectar tempranamente cualquier dificultad o necesidad educativa especial, por citar un ejemplo, la dislexia y remitir el caso a los profesionales respectivos.

Al mirar hacia atrás otro escenario de reflexión es el primer día de clases, solo puedo ver unas caritas tristes, acongojadas, temerosas, con lágrimas en los ojos; unos débiles y pequeños bracitos alrededor del cuello de sus padres, cuando su mirada reflejaba una gran angustia por tener que quedarse con esa persona desconocida; y, siento nostalgia por el tiempo transcurrido. Sin embargo, me invade también una alegría infinita por los logros alcanzados.

En la etapa infantil quiero referirme a las barreras superadas, a las alegrías vividas, a los cumpleaños felices, a las caritas pintadas, a las narices de ratón -yo los llamo así cuando un peque ha comido un

chocolate y se ha manchado su carita con este dulce-, a las preguntas inocentes y tan llenas de curiosidad, a las obras de arte -no abstractas como todo el mundo piensa-, a ese olorcito a infancia tan peculiar; en fin, si me pusiera a mencionar cada una de ellas tardaría una eternidad.

Hoy al mirar su independencia al recorrer la institución, o cuando escucho decir a sus padres “ya ándate mami” y se quedan tan tranquilos en el salón, al mirar su creatividad e inocencia al realizar un invento -mezclar colores, hacer burbujas, etc.-, la gran imaginación que tienen cuando me cuentan un cuento a base de dibujos realizados por ellos mismos utilizando el lápiz de forma correcta, cuando imitan a su maestra en el juego simbólico, o quizá cuando intentan recrear los trucos de magia -tan sorprendentes para ellos- pienso que mi trabajo fue superado, pero sé también que hay mucho más por hacer, hay mucho más por aprender

Hoy que los despidió, miro mi mandil y sorprendentemente puedo recordar cómo fue que pasó cada una de las manchas que tiene, recorro el salón de clases vacío y recuerdo cada una de sus siluetas, cada travesura realizada, cada juego, cada canción; y al salir al área verde miro sus grandes descubrimientos -hormigas debajo de las piedras-, las cocinitas improvisadas y recuerdo también cuando alguien se raspó su rodillita y sequé sus lágrimas con mis manos susurrándole alguna rima; puedo recordar cuándo los cargue entre mis brazos para consolarlos porque se habían acordado de su mamita. Este salón de clases sin su presencia es nada y solo puedo desear para ellos que su vuelo sea tan alto, que ni el infinito se atreva a ser el límite. Que su fuerza de voluntad



sea inquebrantable como el acero para que ni la más fuerte caída deje un ápice de rencor en su alma. Y que su amor sea el más grande, dulce y angelical para que todos vean que la pureza es la esencia del ser humano.

Hoy los invito a educar en conjunto, en familia, en sociedad; transformándonos en una verdadera comunidad educativa y finalmente; debo mencionar que cuando el tiempo y la distancia nos separe, estén seguros mis pequeños que siempre los recordaré; aun cuando las arrugas invadan mi piel, o cuando mi mente ya no esté tan lúcida, mi corazón latirá

conjunto al suyo porque me permitieron ser parte del inicio de la historia de su vida y espero ser ese granito de arena que los transformó en una mejor persona, porque cada día aprendí con ustedes, porque cada año me permitieron revivir mi propia infancia. Hoy los entrego para continuar su sendero que a veces será pasivo como el atardecer en la playa, y otras ocasiones será como una tormenta en la noche oscura. Hasta siempre

Con todo mi amor

Johannita

REFERENCIAS

- Defior, S. y Serrano, F. (2011). "Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia". *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol.11, N°1, pp. 79-94.
- Cardona Cañaveral, C., Tamayo Lopera, D. (2015). "Efectos de la disfunción ejecutiva en la toma de decisiones en pacientes con daño cerebral frontal". *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas PSICOESPACIOS*. Vol. 9 - N 14 / junio 2015, pp. 93-128
- Ministerio de Educación (2012) *Marco Legal Educativo: Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018) *Maestras y autoridades de educación impulsan acciones contra el machismo y la violencia en el entorno educativo*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/maestras-y-autoridades-de-educacion-impulsan-acciones-contral-el-machismo-y-la-violencia-en-el-entorno-educativo/>
- Ministerio de Educación (2018) *Profesionales DECE se capacitarán sobre prevención de uso y consumo de drogas en estudiantes*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/profesionales-dece-se-capacitaran-sobre-prevencion-de-uso-y-consumo-de-drogas-en-estudiantes/>

Rosario Johanna Chimbay Palaguachi

Docente de Educación Inicial Subnivel 2, Grupo de 3 a 4 años. Egresada de Maestría en Atención a la Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos de España.
jhoys.ros@gmail.com

"La educación no puede limitarse a lo que se ha establecido en el currículo formal, debe responder a lo que sienten y necesitan los involucrados, dando forma a los requerimientos de su entorno".

"Educar es formar las capacidades para generar cambios sociales, por tanto sus procesos han de ser de avanzada".



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.

LA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA Y CURRÍCULO

Sandro Rolando Ullaguari Flores





Resumen

En el presente trabajo se ha realizado una revisión sobre los elementos del currículo en la Educación Física Inclusiva (EFI) que constituye una actividad de contacto con la práctica de Actividad Física (AF) para todas las personas, siendo frecuente entre los 5 y 18 años. Si la pretensión básica de la escuela es ayudar a educarse, el primer componente que debe modificarse de forma sustancial es el currículo escolar como expresión de lo que se enseña en la escuela, con el objetivo de asegurar que los planes y programas incluyan y promuevan la EFI, con prioridad para niños, niñas y adolescentes. Atendiendo al principio del Buen Vivir es decir sobre la base de una sociedad democrática equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de interculturalidad. Es fundamental la aspiración que todos deben tener la misma oportunidad de aprender y que tanto niños/as con y sin discapacidades aprenden juntos, en experiencias de educación inclusiva todos se benefician.

Palabras clave: Discapacidades, Educación Física Inclusiva, Currículo.

Abstract

In the present work, a review has been made on the elements of the curriculum in inclusive school physical education (EFI) which constitutes a contact activity with the practice of Physical Activity (AF) for all people, being frequent between 5 and 18 years, if the basic pretension of the school is to help educate, the first component that must be modified substantially is the school curriculum as an expression of what is taught in school, as a goal is to ensure that plans and programs include and promote the EFI, with priority for children and adolescents. The principle of Good Living is to say a democratic society that is equitable, inclusive, peaceful, and promotes interculturality; fundamental is that they should have the same opportunity to learn and that both children with and without disabilities learn together, in inclusive education experiences everyone benefits.

Key words: Disabilities Inclusive Physical Education, Curriculum.

“LA DISCAPACIDAD NO DEBERÍA SER UN OBSTÁCULO PARA EL ÉXITO. YO MISMO HE SUFRIDO UNA NEUROPATÍA MOTORA, Y NO POR ELLO HE DEJADO DE DESARROLLAR UNA DESTACADA CARRERA PROFESIONAL COMO ASTROFÍSICO Y DE TENER UNA FELIZ VIDA FAMILIAR”.

Stephen Hawking

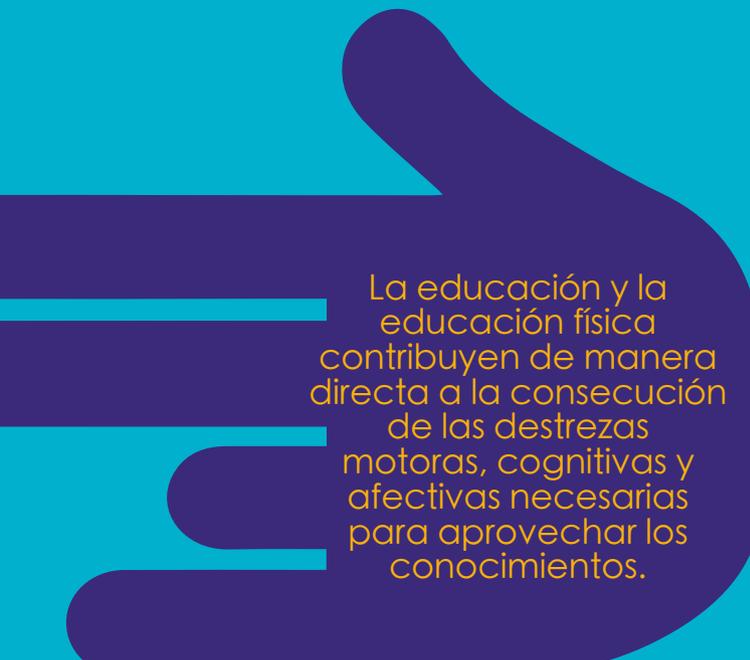
La temática de inclusión educativa es amplia y abarca a todos los niños, niñas y adolescentes, que por algún motivo de diversidad son negados su acceso a la educación formal en sus diferentes niveles como educación inicial, educación general básica y Bachillerato en sus respectivos subniveles (Rimmer y Marques, 2012; Feeney, Moravcik, Nolte y Christensen, 2013; Pereda y Calero, 2015; Calero et al, 2015; Ullaguari 2016). La clase de EFI parte de una reflexión ¿para qué enseñamos? se refiere a la finalidad formativa, como lo expresan Álvarez y González (2002); son la aspiración, el propósito que se quiere formar en los estudiantes, y está relacionada con la transformación que se espera alcanzar en los estudiantes, citado por Hoyos (2011); por ello, la clase de EFI supone un atractivo campo de estudio e intervención en relación con la promoción de la práctica de AF (Sallis et al., 2012; Taylor, Spray & Pearson, 2014).

La educación y la educación física contribuyen de manera directa a la consecución de las destrezas motoras, cognitivas y afectivas necesarias para aprovechar los conocimientos, por lo tanto esta contribuye de manera directa y clara en la formación integral de la niñez y juventud de nuestro país para interactuar con el mundo físico e integrarse plenamente al mundo social. Pérez Gómez (2012); “da a conocer como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas” (Alvarado, Cruz, 2016; Booth & Ainscow, 2004, p. 49). Al término currículo se considera como una construcción socio-cultural que implica procesos de selección, organización y transmisión del conocimiento (Beinstein, 1993).

En 2009,

Sarto manifestó que el principio fundamental es que deben tener la misma oportunidad de aprender y que cuando niños/as con y sin discapacidades aprenden juntos, en experiencias de educación inclusiva todos se benefician, esto significa que las escuelas regulares deben estar preparadas para reconocer y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos tanto al acceso a la educación, como de una participación en ella en condiciones de equidad (en Ullaguari, 2016, p. 8).

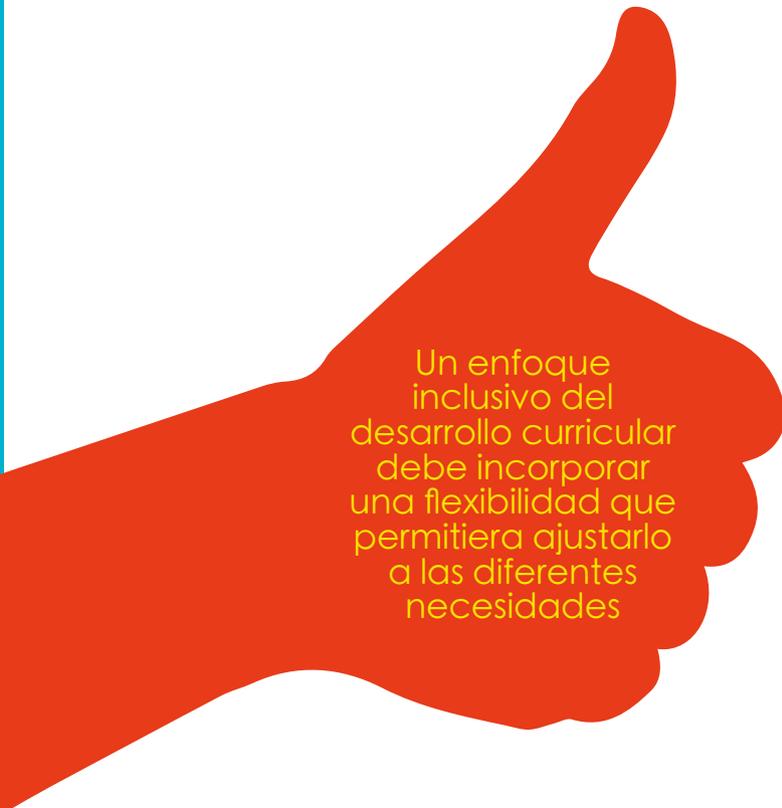
Un enfoque inclusivo del desarrollo curricular debe incorporar una flexibilidad que permitiera ajustarlo a las diferentes necesidades, adaptar métodos de trabajo para alcanzar relevancia en el desarrollo de una pedagogía más inclusiva con un enfoque que deja estar centrado en el docente para centrarse en el niño y que abarque estilos de aprendizaje más diversos (UNESCO, 2015).



La educación y la educación física contribuyen de manera directa a la consecución de las destrezas motoras, cognitivas y afectivas necesarias para aprovechar los conocimientos.

JUSTIFICACIÓN

Las niñas, niños y adolescentes, son una clase de población altamente vulnerables, pues por su edad requieren de una atención permanente, personalizada e incluso planeada que garantice óptimos resultados; son muchas las dimensiones que están en juego, por ejemplo, la física, la cognitiva, la psicológica, la espiritual, entre otras, al igual que un sistema educativo que ayude en esa formación



Un enfoque inclusivo del desarrollo curricular debe incorporar una flexibilidad que permitiera ajustarlo a las diferentes necesidades

integral a la que todo niña, niño y adolescente debe llegar.

La Educación Física Inclusiva, la recreación y el deporte de base, es la pedagogía de las conductas motrices (Parlebas, 1981); proporciona a las niñas, niños y adolescentes herramientas fundamentales tanto cognitivas, como físicas, volitivas y emocionales; por lo tanto es fundamental su desarrollo desde sus primeros años de vida, ya que apunta básicamente al desarrollo del cuerpo, de las capacidades físicas, habilidades y destrezas y al proceso de socialización e integración con el entorno. Devís (1994) afirma que puede considerarse como un grupo de actividades docentes en el medio escolar o en otros contextos donde participan personas de diferentes edades. En la actualidad es demasiado importante resaltar y reconocer el papel que cumple el plan de estudios del área en la estructura del currículo como mecanismo que permite planear y organizar el desarrollo del proceso educativo que nos incluye en la actualidad; las demandas de la sociedad del conocimiento (Navales López, Guisao Ochoa, Higuaita, 2017). Según la Organización Mundial de la Salud (1982), la discapacidad la ausencia debido a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

A continuación el planteamiento de los objetivos que permitió el desarrollo del presente trabajo:

OBJETIVO GENERAL

Brindar al personal docente orientaciones sobre temas de educación física inclusiva para asegurar que los planes y programas la incluyan y promuevan, con prioridad en niños, niñas y adolescentes en el proceso de aprendizaje.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Comprender que la educación inclusiva es parte de la tarea de avanzar hacia sistemas educativos de mayor equidad y calidad para todos los estudiantes.

-Conocer datos estadísticos sobre instituciones educativas inclusivas.

-Brindar orientaciones generales del currículo en relación a la Educación Física Inclusiva.

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ESTADÍSTICAS DESDE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

En 2014, un estudio que realizó el Ministerio de Educación da a conocer que en Ecuador 62.431 niñas, niños y jóvenes con discapacidad en edad escolar están insertos en el sistema educativo nacional, esto representa el 78% del total de la población (80.378 personas) con necesidades educativas especiales (N.E.E.) asociadas a la discapacidad en edad escolar de (3 a 17 años). De la estadística anterior se detalla también que el 65% asisten a instituciones educativas fiscales, el 19% a establecimientos municipales, el 11% acude a establecimientos fisco-municipales y el 5% estudia en planteles municipales.

El reto más grande para continuar con el proceso de inclusión es contar con un personal docente capacitado. Por esta razón en 2016 hubo 1000

docentes graduados en maestrías con especialidad en atención a N.E.E. en educación infantil y básica y el 100% de docentes serán capacitados en sensibilización de discapacidades. El Ministerio de Educación brinda atención educativa a 30.708 estudiantes con discapacidad en 6.753 instituciones educativas ordinarias y en 159 instituciones educativas especializadas divididos en los siguientes niveles y sostenimientos:

Cuadro #1: Número de instituciones educativas ordinarias inclusivas:

Sostenimiento	Número de Instituciones
Fiscal	4.969
Fiscomisional	235
Municipal	70
Particular Laico	1.238
Particular Religioso	241
Total:	6.753

Fuente AMIE 2013-2014

Cuadro#2: Número de instituciones de educación

Sostenimiento	Número de Instituciones
Fiscal	101
Fiscomisional	20
Municipal	11
Particular Laico	26
Particular Religioso	1
Total:	159

Fuente AMIE 2013-2014



El reto más grande para continuar con el proceso de inclusión es contar con un personal docente capacitado. Por esta razón en 2016 hubo 1000 docentes graduados en maestrías con especialidad en atención a N.E.E. en educación infantil y básica y el 100% de docentes serán capacitados en sensibilización de discapacidades.

La educación inclusiva es un planteamiento que pretende responder a la diversidad del estudiante, a sus necesidades e intereses y busca incrementar su participación en el proceso de aprendizaje y aspira lograr una educación de calidad para todos, asegurando su acceso y permanencia en la misma, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados. Esta diversidad se manifiesta, en el ámbito educativo, en sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas y necesidades. Dicha situación exige la atención adecuada para proporcionarles una educación de calidad (Maestro Marín, 2011, p. 6-7).

En tal sentido, la sociedad ecuatoriana demanda escenarios de inclusión en el ámbito educativo. Al respecto, es pertinente referenciar a Pearpoint y Forest (citados por Ríos, 1999), quienes definen la inclusión de la siguiente manera:

La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida al extraño” y con volver a ser todos uno. Creemos simplemente que la inclusión es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación y el apartheid. La “inclusión” determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores.

FUNDAMENTOS POLÍTICO-JURÍDICOS PARA LAS PRÁCTICAS EN EL ENFOQUE EN EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA (EFI)

El proceso que conlleva la instauración de la EFI en el Ecuador ha seguido una serie de procesos, siendo la principal de ellas la creación de un marco legal que viabilice y garantice su aplicación, ahora está en manos de todos llevar a la práctica los principales lineamientos que propone la corriente inclusiva.

Los marcos legales que regulan las políticas educativas y responden a las necesidades de conformación del ciudadano ecuatoriano, expresan:

Artículo 27 de la Constitución de la República del Ecuador:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto de los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

El Artículo 35 expresa

Derechos de la personas y grupos de atención prioritaria.- Las personas adultas mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de la libertad y quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, recibirán atención prioritaria y especializada en los ámbitos público y privado.

Se debe hacer hincapié en la transformación de la normativa ecuatoriana anterior, que consideraba a las personas con discapacidad como 'grupo vulnerable', a la nueva Constitución de la República, que los aborda como 'grupo de atención prioritaria'. La diferencia básica radica en que la vulnerabilidad social implica inhabilidad de derechos, es decir la persona vulnerable es quien sistemáticamente ve violentados sus derechos humanos, con graves consecuencias personales y sociales de exclusión y discriminación. También se debe considerar, que toda

persona es vulnerable a circunstancias y factores externos que pueden ocasionarle eventualmente discapacidad temporal o permanente, en cualquier momento de su vida.

En la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2017 – 2021 se da a conocer que las responsabilidades para garantizar la plena vigencia, difusión y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, además de estar establecidas en la Constitución, también se determinan en otras normativas nacionales e internacionales:

El 15 de agosto del año 2013, el ex-Ministro de Educación Augusto Espinosa expide el Acuerdo 0295-13 que contiene lineamientos claros sobre la aplicación de la Educación Inclusiva, el cual entre lo más importante enuncia los siguientes aspectos:

- Son funciones de los establecimiento educativos planificar el acceso, permanencia, promoción y egreso de los estudiantes con N.E.E., desarrollar las adaptaciones curriculares necesarias para atender las necesidades particulares de estos estudiantes, solicitar la ayuda a las Unidades de Apoyo de la Inclusión (UDAI), para el diagnóstico y evaluación que presenten problemas de aprendizaje y desarrollar programas tanto para el estudiante como para sus familias, para orientar la educación de sus hijos o representados.

La disciplina de EFI significa movimiento para lo que se requiere una diversidad de actividades cognitivas, motoras y afectivas; por lo tanto esta contribuye de manera directa y clara en la formación integral de la niñez y juventud de nuestro país inspirados en el concepto del Buen Vivir.



- Los docentes deben fomentar la cultura inclusiva, realizar las adaptaciones curriculares respectivas, actuar con respeto e igualdad ante todos los estudiantes considerando sus necesidades, promover un ambiente de confianza y seguridad para todos los estudiantes, detectar problemas de aprendizaje en sus educandos para remitirlos a los UDAI respectivos, evaluar a los estudiantes con N.E.E. considerando sus particularidades (Acuerdo Ministerial, 2013).

Los escenarios de inclusión han sido regulados en diversos ámbitos nacionales e internacionales, de acuerdo al Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, a través de sus objetivos, en uno de ellos se plantea que se debe mejorar la calidad de vida de la población.

Bajo este argumento se entiende que la calidad de vida se enmarca en el régimen del Buen Vivir, establecido en la Constitución, dentro del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social (art. 340), para la garantía de servicios sociales de calidad en los ámbitos de salud, cultura física y tiempo libre, hábitat y vivienda, transporte y gestión de riesgos. El artículo 381 establece la obligación del Estado de proteger, promover y coordinar la cultura física en los ámbitos del deporte, la educación física y la recreación, para la formación y el desarrollo integral de las personas.

Victoria Soriano de Gracia (2011) en su artículo “La educación inclusiva en Europa” da a conocer que en el 1948 se adoptó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, seguida en 1958 por la Declaración de los Derechos del Niño. Declaraciones de buena voluntad pero que implican el respeto de

dichos derechos por parte de los países signatarios. La Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, puso especial énfasis en el derecho a la educación. La Resolución del Consejo Europeo de 1990, relativa a la “integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios”. En el 2011, la Organización Mundial de la Salud (OMS), conjuntamente con el Banco Mundial, ha publicado el Informe Mundial sobre la Discapacidad y educación que señala pistas que permitirán la puesta en marcha de la educación inclusiva recogida en la Convención de 2006. Dicho informe indica que la inclusión educativa es importante por cuatro razones: la educación contribuye al capital humano de formación y por ello es un factor determinante de bienestar; la exclusión conlleva costes sociales y económicos elevados; los objetivos del Milenio Educación para Todos (acabar la enseñanza primaria) no se conseguirán si no se garantiza el acceso a la educación para los niños con discapacidad.

REFORMAS CURRICULARES PRECEDENTES

Se pretende a través de un currículo eficaz alcanzar una educación de calidad, adecuando la respuesta educativa a cada uno de los estudiantes.

Ante un currículo cerrado y prescriptivo, se plantea un currículo abierto a la diversidad, comprensivo y participativo, holístico y constructivista, y consecuentemente democrático, donde el maestro se considera como facilitador del aprendizaje y no

como simple transmisor del currículo. Así, el currículo inclusivo según Guarro (1999), posee las siguientes características:

- Común y realizable: el estudiante desarrolla su aprendizaje en el mismo marco curricular de referencia y ajustado a las características de todo el alumnado, reflejando la pluralidad cultural de la sociedad.
- Cooperativo: basado más en la cooperación que en fomentar la competitividad
- Práctico, útil y reflexivo: los aprendizajes serán relevantes y duraderos, la elección de los contenidos debe buscar el equilibrio entre la realidad y su análisis crítico y reflexivo, alejándonos de formalismos abstractos y dogmas, buscando el máximo acercamiento hacia el conocimiento que se enseña.
- Moral: los contenidos deben relacionarse con planteamientos éticos.
- Coherente y planificado: garantizando que todo el alumnado pueda tener las mismas posibilidades de desarrollo (En *Ágora para la EF y el Deporte*, n.º 9, 2009, 83-114).

La primera reforma del currículo de la Educación General Básica (EGB) a la que nos referimos, tuvo lugar en 1996. Esta propuesta proporcionaba lineamientos curriculares para el tratamiento de las prioridades transversales del currículo, las destrezas fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios para cada año, así como las recomendaciones metodológicas generales para cada área de estudio. Esta no presentaba una clara articulación entre los contenidos mínimos obligatorios y las destrezas que debían desarrollarse. Además, carecía de criterios e indicadores de evaluación.

A partir de la situación planteada, surge la necesidad de cambiar el currículo, como una acción de Reforma Educativa. Al respecto, se referencia el siguiente concepto

El currículum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y a la educación, entre el conocimiento y la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible; (Gimeno Sacristán, 1989, p. 34).

CARACTERÍSTICAS DEL AJUSTE CURRICULAR

En el documento curricular, cada área se estructura en subniveles, organizando los aprendizajes en bloques curriculares que responden a criterios epistemológicos, didácticos y pedagógicos propios. Los aprendizajes contenidos en cada uno de los bloques curriculares de las distintas áreas que conforman la educación obligatoria se ordenan en torno a los objetivos que están expresados en términos de capacidades que se pretenden alcanzar y son el núcleo sobre el que se articulan todos los elementos del currículo.

ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE EFI

Los currículos de EGB y Bachillerato General Unificado que constituyen la propuesta de enseñanza obligatoria, están conformados por los siguientes elementos:

- El perfil de salida se define a partir de tres valores fundamentales: justicia (J), la innovación (I), y la solidaridad (S).
- Los objetivos integradores de los subniveles, los objetivos del subnivel tienen un carácter integrador, remitiendo a capacidades cuyo desarrollo y aprendizaje requieren la contribución de las diferentes áreas del currículo, trascendiéndolas.
- Los objetivos generales de cada una de las áreas: son aquellos que identifican las capacidades asociadas a los ámbitos de conocimiento, prácticas y experiencias del área.
- Los objetivos específicos de las áreas y asignaturas para cada subnivel: son aquellos que identifican las capacidades asociadas a los ámbitos de conocimiento, prácticas y experiencias.

- Los contenidos, expresados en las destrezas con criterios de desempeño; “En el contenido habitan tanto las habilidades como los conocimientos que el estudiante asimilará en su proceso de aprendizaje” (Álvarez y González, 2002, p.63); Son los aprendizajes básicos que se aspira a promover en los estudiantes en un área y un subnivel determinado de su escolaridad las orientaciones metodológicas; y, los criterios e indicadores de evaluación.

BLOQUES CURRICULARES DE EFI

- Prácticas lúdicas: Los juegos y el jugar.- Una acción u ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, con reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente acordadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente (Huizinga, 1938).
- Prácticas gimnásticas.- Todas las actividades que focalizan en el cuerpo, cuyas acciones están orientadas a la búsqueda de una ejecución armónica y eficiente de las habilidades del movimiento (Almond, 1997).
- Prácticas corporales expresivo-comunicativas.- Son aquellas que tienen la intencionalidad de crear y expresar mensajes, en los que las sensaciones, emociones, estados de ánimo e historias tienen, además, un mensaje como, por ejemplo, las danzas con historias contadas a través del baile o el circo, cuya “finalidad es ‘mostrar’ posibilidades, virtudes, talentos que un conjunto de artistas (acróbatas, malabaristas, humoristas, etc.) son capaces de realizar” (AeM, 2014, p. 23).
- Prácticas deportivas.- Los deportes forman parte de la cultura corporal y del movimiento La diferencia entre juegos y deportes radica en que estos últimos tienen reglas institucionalizadas y su objetivo principal es obtener la victoria, según lo permitido por un reglamento establecido (Rozengardt, 2012). Conjunto de situaciones ludomotrices codificadas de modo competitivo e institucionalizado. Parlebas (2012); Por otro lado,

lo que más ha influido en los hábitos deportivos de las personas ha sido el colegio; con esto, se confirma la importancia de recuperar la educación física en centros educativos de todo nivel (Ministerio del Deporte, 2012).

CONCLUSIONES

Para cumplir con los postulados de la inclusión educativa se hace necesario la construcción de espacios en los que todos y todas las estudiantes, puedan estar en igual condiciones y oportunidades de aprendizaje y participación que les permita planificar y actuar frente a la diversidad, con una perspectiva crítica y que favorezca el trabajo en equipo.

La disciplina de EFI significa movimiento para lo que se requiere una diversidad de actividades cognitivas, motoras y afectivas; por lo tanto esta contribuye de manera directa y clara en la formación integral de la niñez y juventud de nuestro país inspirados en el concepto del Buen Vivir.

Para posibilitar un marco inclusivo en la sesión de EFI, tenemos que reclamar el asesoramiento de especialistas (del propio centro, como el maestro de Educación Especial, o externos, como los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico) y la formación continuada necesaria que nos permita en todo momento dar las respuesta educativa adecuada a las N.E.E. que puedan presentarse, educando en la diversidad.



REFERENCIAS

- Gobierno Nacional de la República del Ecuador. (2017). *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades*. Quito: Gobierno Nacional de la República del Ecuador
- Álvarez de Zayas, C., González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio.
- Bracht, V. (1996) *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba Editorial Vélez.
- Calero y et al. (2014). *Metodología inclusiva desde las ciencias de la actividad físico-deportiva para personas con discapacidad. Proyecto de Investigación. Departamento de Investigaciones y Proyectos Académicos (DIPA)*. Guayaquil: Facultad de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Calle, M., Patiño N., (2014). *Conocimientos de los docentes en relación a la educación inclusiva*: Tesis previa a la obtención del título de Licenciada en Psicología Educativa en la Especialización de Educación Básica. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Cevallos, A. (2010) *La inclusión educativa propuesta para su aplicación*. Tesis previa a la obtención del Título de Especialista en Educación Inclusiva. Cuenca: Universidad de Cuenca
- Contreras, T. (2016) *Curso de Formación Continua, Módulo Disciplinar de Educación Física Inclusiva*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- República del Ecuador. (2008). *Constitución Política de la República del Ecuador Publicada en el Registro Oficial No. 449 del 20 de octubre*. Quito: Gobierno del Ecuador.
- Fernández J. (2012) "Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior". *Revista de la educación superior*. Vol. XLI (2), No. 162, Abril - Junio de 2012, p. 9-24
- Hoyos, A. (2011). "Algunos problemas didácticos en la clase de Educación Física". *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, N° 152. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>
- Maestro Marín, C. (2011). "Editorial". *CEE Participación Educativa*, 18, p. 6-7
- Ministerio de Educación del Ecuador, Ministerio del Deporte (2012) *Currículo de educación física para la educación general básica y Bachillerato*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2011) *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado Educación Inclusiva, todos iguales, todos diferentes. Participación Educativa n° 18*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/ceel/publicaciones/revista-participacion-educativa.html>
- Ríos, M. (1999). "Una propuesta para la integración de los alumnos con discapacidad en actividades competitivas: la compensación de la desventaja". En Sáenz López-Buñuel, P., Tierra, J. y Díaz Trillo, M. (coord.). Huelva: Universidad de Huelva. p. 937- 947.
- Ríos, M. (2003) *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad*, Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Ríos, M. (2009) "La inclusión en el área de educación física en España. análisis de las barreras para la participación y aprendizaje". *Ágora para la EF y el Deporte*, n° 9, Universidad de Barcelona, p. 83-114.
- Ullaguari, S. (2016) "La educación física Ecuatoriana con enfoque inclusivo en la diversidad". *EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 21 - N° 217*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd217/la-educacion-fisica-con-enfoque-inclusivo.htm>
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008): "Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas". *Siglo Cero*, vol. 39 (4), 228, pp. 5-25.

Sandro Rolando Ullaguari Flores

Licenciado en Cultura Física por la Universidad de Cuenca.

Docente de Educación Física en Unidad Educativa San Pablo de Guarainag.

sandro.ullaguari@educacion.edu.ec

LA POESÍA Y EL AULA: UNA PROPUESTA DE ESCRITURA CREATIVA DESDE LO LÚDICO

Juan Fernando Auquilla

Resumen

En palabras del poeta Rimbaud, al contrario de lo que muchos puedan creer la poesía no sirve para embellecer la vida. La poesía desarrolla un especial apego a la sensibilidad, a la capacidad de observación, de admiración sobre lo que nos rodea; así también, la poesía desarrolla una capacidad sensitiva sobre la sociedad en general. Las temáticas que son desarrolladas desde la poesía abren un gran abanico, si bien el tema amoroso es un referente para los escritores, la poesía se refiere al entorno en general. La poesía basa su objetivo en el uso diferente de la palabra para expresar algo (poema); el poeta se enfrenta al trabajo de encontrar los vocablos precisos para enviar un mensaje que debe ser decodificado por el receptor del poema; sin embargo, el poeta no tiene un lector ideal, su trabajo se

basa en la creación de un mensaje, incluso trabaja para volverlo hermético, encriptado, pues su afán es construir un mensaje desde su óptica, del cual el receptor se empodera y lo deconstruye según las ideas de Derridá, en el texto La Deconstrucción de Jaques Derridá, publicado en la UNAM, (Krieger, 2004) hasta encontrar varias significaciones; estas significaciones dependerán en gran medida de la capacidad del lector para encontrar sentidos al mensaje y, también, en la capacidad de entender el aspecto formal del poema.

Palabras clave: Escritura creativa, imaginación, figuras literarias, enseñanza lúdica



La poesía desarrolla un especial apego a la sensibilidad, a la capacidad de observación, de admiración sobre lo que nos rodea; así también, la poesía desarrolla una capacidad sensitiva sobre la sociedad en general.



palabras e imágenes sencillas de la vida diaria, y no los que emplean imágenes intelectuales (leyendas y mitos griegos, romanos y bíblicos, etc.); debatir el poema en cuestión antes de leerlo, comenzando por el título; y el profesor deberá debatir el tema o asunto del poema antes de leerlo en clase (p. 16).

La escritura creativa es un recurso didáctico que impulsa la imaginación y propicia el empoderamiento del medio en el cual las personas se desenvuelven. A través de la poesía, el aula se convierte en un laboratorio lingüístico en donde se desarrollan las macro destrezas del lenguaje: leer, hablar, escribir y escuchar.

El documento de la UNESCO “Leer y escribir la poesía” presenta una variedad de ideas (respuestas) de poetas del mundo sobre la pertinencia de la enseñanza de la poesía en el aula. Aquí nos encontramos con interrogantes como: “¿Cómo desearía usted que los profesores diferenciaron el lenguaje poético del lenguaje prosaico? ¿Existen métodos de enseñanza para estimular el uso de la poesía, para que los adolescentes expresen o entiendan temática o emocionalmente temas difíciles?” (UNESCO 2005, p. 8).

Azézé Fekadé (2005), poeta etíope, señala:

No se me ocurre ninguna otra manera, a no ser la utilización de pasajes ilustrativos de ambos lenguajes. Desde luego, sería ideal comenzar con textos sencillos y utilizar paulatinamente pasajes cada vez más complejos. Sin embargo, es más fácil decirlo que hacerlo. *Para estimular a los adolescentes a utilizar la poesía, para expresar o comprender asuntos que por razones temáticas o afectivas son difíciles:* escoger poetas que utilicen

La idea del desarrollo de un taller, a través de lecturas e imágenes cercanas a la realidad de los estudiantes, es una propuesta que permite pensar desde la óptica del estudiante o de la persona que se acerca a la poesía; este concepto de alteridad debe desarrollar la visión y la necesidad de la persona que ve en la poesía una manera de acceder al conocimiento, no se trata de excluir la óptica del otro (Richard, 1993), se trata de ver desde la necesidad de quien se acerca

los docentes, al integrar a su práctica diaria elementos pensados desde los intereses de los estudiantes, podrán mejorar el ambiente del aula y encontrar procesos dinámicos que permitan el empoderamiento de formas no tradicionales de enseñanza aprendizaje.

a la poesía. La poesía en el aula debe ser un puente que medie el desarrollo del lenguaje y el docente debe estar preparado para generar espacios de aprendizaje poéticos vinculados a aspectos lúdicos.

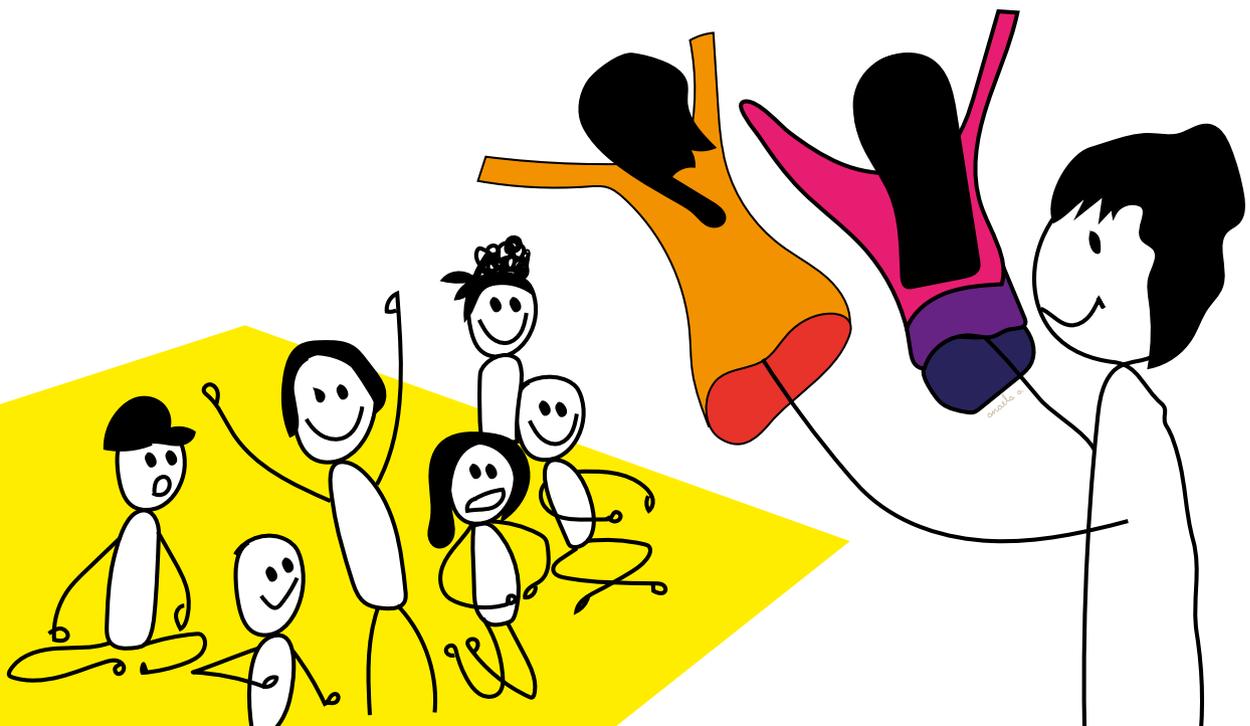
Por otro lado, no se trata de formar poetas o escritores; el taller busca estrategias dirigidas a docentes que trabajan en Educación Inicial y observan en la poesía un espacio para mejorar sus prácticas docentes; por lo tanto, la idea de desarrollar competencias lectoras y de escritura están dirigidas a los docentes, para que esto, a su vez, conciban herramientas que innoven los procesos educativos. En el documento Informe final del estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España nos encontramos con “la escuela ha venido perdiendo peso en su tarea de humanizar el proceso de socialización de los menores y las menores, y ahora se enfoca más bien a la capacitación y la extrema especialización” (UNESCO, 2004). Se insiste no se trata de concebir una forma didáctica para la formación de escritores, se trata del acercamiento humano de la poesía a las aulas. El taller en definitiva enmarca sus actores y acciones en el aprender jugando, para desarrollar las macro destrezas lingüísticas en el quehacer docente.

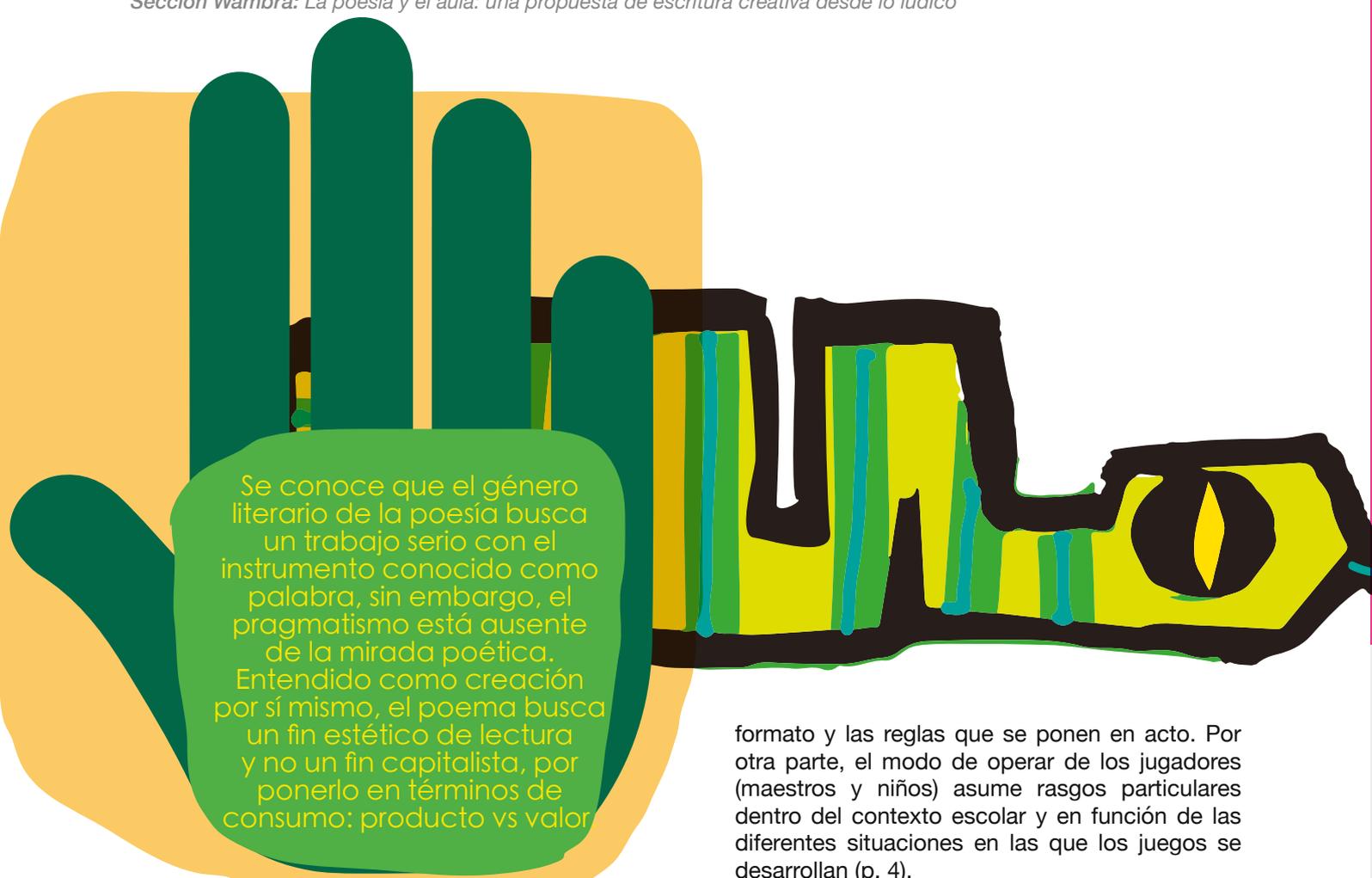
Lo lúdico responde al juego como recreación. Si se reflexiona sobre este recurso se constata que a medida que los estudiantes crecen en tamaño y edad el juego es un recurso que se lo relega, pues los docentes conciben educación y silencio, disciplina con normalización estática; y el juego, no precisamente, aporta la tan anhelada normalización tradicionalista en las aulas. Guillermo Zúñiga (2009)

El taller busca estrategias dirigidas a docentes que trabajan en Educación Inicial y observan en la poesía un espacio para mejorar sus prácticas docentes

señala en el documento *Lo lúdico como componente pedagógico*:

repensar lo que hoy se hace en la pedagogía para descubrir los aportes con que la lúdica puede contribuir para conseguir la aplicación de unos criterios más acordes con los tiempos actuales en que la velocidad de los acontecimientos y las transformaciones exige unos niveles de respuesta casi que inmediatos para estar al ritmo actual del mundo moderno, con una rapidez no imaginada desde la óptica del contexto tradicional con que todavía analizamos el presente (Zuñiga, 2009, en línea).





Se conoce que el género literario de la poesía busca un trabajo serio con el instrumento conocido como palabra, sin embargo, el pragmatismo está ausente de la mirada poética. Entendido como creación por sí mismo, el poema busca un fin estético de lectura y no un fin capitalista, por ponerlo en términos de consumo: producto vs valor

El juego debe mantenerse como opción de socialización y elemento mediador del aprendizaje; los docentes, al integrar a su práctica diaria elementos pensados desde los intereses de los estudiantes, podrán mejorar el ambiente del aula y encontrar procesos dinámicos que permitan el empoderamiento de formas no tradicionales de enseñanza aprendizaje.

El desarrollo de las competencias lingüísticas por parte de los niños es un producto cultural de imitación; por ende, las formas de mediación de aprendizaje incidirán directamente en su desarrollo léxico y empoderamiento de su realidad. El juego vinculado al desarrollo lingüístico es una herramienta muy empleada por la Escuela en general, basta realizar una investigación sobre el tema y se obtendrá una gran cantidad de información.

Patricia Sarlé (2008) en *Enseñar el juego y jugar la enseñanza* sostiene:

La escuela le asigna un formato particular al juego. El maestro es quien diseña la estructura de este

formato y las reglas que se ponen en acto. Por otra parte, el modo de operar de los jugadores (maestros y niños) asume rasgos particulares dentro del contexto escolar y en función de las diferentes situaciones en las que los juegos se desarrollan (p. 4).

El juego es la forma hacia la cual el seminario-taller apunta, para que los docentes interactúen desde la palabra y las formas dinámicas de la poesía y puedan desarrollar un proceso educativo novedoso dirigido a los niños. La escuela debe construir formas acordes a la realidad del estudiante y sus expectativas sobre cómo desea aprender y cuáles son las herramientas que potenciar esas formas.

Leer un poema en la clase debe ser, entonces, un acto equivalente a sembrar un árbol no precisamente en el parque que queda frente a nuestro edificio, sino en un sitio al que quizás nunca volvamos a ir. La poesía se debe leer sin esperar a cambio una ganancia práctica inmediata (Andricáin, 1997, p. 19-20).

La poesía como fin utilitario no tiene un objetivo determinado. Se conoce que el género literario de la poesía busca un trabajo serio con el instrumento conocido como palabra, sin embargo, el pragmatismo está ausente de la mirada poética. Entendido como creación por sí mismo, el poema busca un fin

estético de lectura y no un fin capitalista, por ponerlo en términos de consumo: producto vs valor.

Sin embargo, la poesía necesita un acercamiento por parte de lector, sea este un entendido en el tema estético o un principiante. Surgen entonces las interrogantes: ¿cómo entender el poema?, ¿el poema es susceptible de ser decodificado?, ¿cómo leer un poema?, ¿cómo escribir un poema? Para entender un poema, o para acercarse a él, uno de los posibles caminos es a través de su estructura lingüística. El texto poético tiene un uso lingüístico diferente del lenguaje habitual, si bien basa su atención y observación en lo que rodea al poeta;

el poeta emplea figuras literarias para concebir y construir su texto.

Finalmente, dentro de la Escuela un recurso fundamental para la adquisición del lenguaje oral y escrito es la poesía didáctica. La poesía didáctica puede convertirse en una herramienta para mediar procesos de enseñanza-aprendizaje, bastará con nombrar: adivinanzas, coplas, retahílas, etc., que permiten al docente echar mano de estos recursos lingüísticos cercanos a la poesía en su aspecto formal, para mejorar su práctica docente diaria.



REFERENCIAS

- Andricaín, S. (1997) *Escuela y poesía: ¿y qué hago con el poema?* Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cassany, D. (1999) "El comentario de texto en el enfoque comunicativo" *Clave*, 8: 9-40. 1999. Revista de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura*, 108. Barcelona: Editorial Graó.
- Crespillo, M. (1992) *Teoría del comentario de textos*, Analecta Malacitana, vol. XV, 1-2, p. 137-12.
- Heidegger, M. (2014). *Arte y poesía*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto de la mujer (2004). *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Artes gráficas Grupo. S. A.
- Krieger, P. (2004). *La deconstrucción de Jaques Derrida (1930-2004)*. Anales II 84, UNAM.
- Echeverri, Gómez. (2012) *Lo lúdico como componente de lo pedagógico*. Obtenido de <http://blog.utp.edu.co/areadercreacionpcdyr/files/2012/07/LO-LUDICO-COMO-COMPONENTE-DE-LO-PEDAGOGICO.pdf>
- Pozuelo, J. (2010.) *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Richard, N (1993). "Alteridad y descentramiento culturales". *Revista chilena de Literatura* N. 42.
- UNESCO (2005). *Leer y escribir la poesía, la recomendación de poetas notables, procedentes de diferentes horizontes sobre la enseñanza de la poesía en Establecimientos de Nivel Secundario*. Paris: UNESCO.

Juan Fernando Auquilla Díaz

Magíster en Estudios Culturales Latinoamericanos mención en Literatura.

Director (D) de las Carreras de Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe. Profesionalización.

juan.auquilla@unae.edu.ec

“Desde mi espacio, yo observo, entiendo y propongo, mis errores me determinan el camino correcto, así avanzo por la tierra, marcando senderos que serán superados por quienes vienen mañana”.

“Observo el horizonte y no veo límites, únicamente retos y barreras a superar, por eso propongo con voz de novedad y de aventura, por eso me arriesgo e invito a participar de las nuevas formas, que temporalmente satisfacen mis inquietudes”.



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.

LA ESCUELA “MUJERES DE FRENTE” EDUCACION ENTRE LO POLÍTICO Y LA POLÍTICA

Valeria Córdova Molina

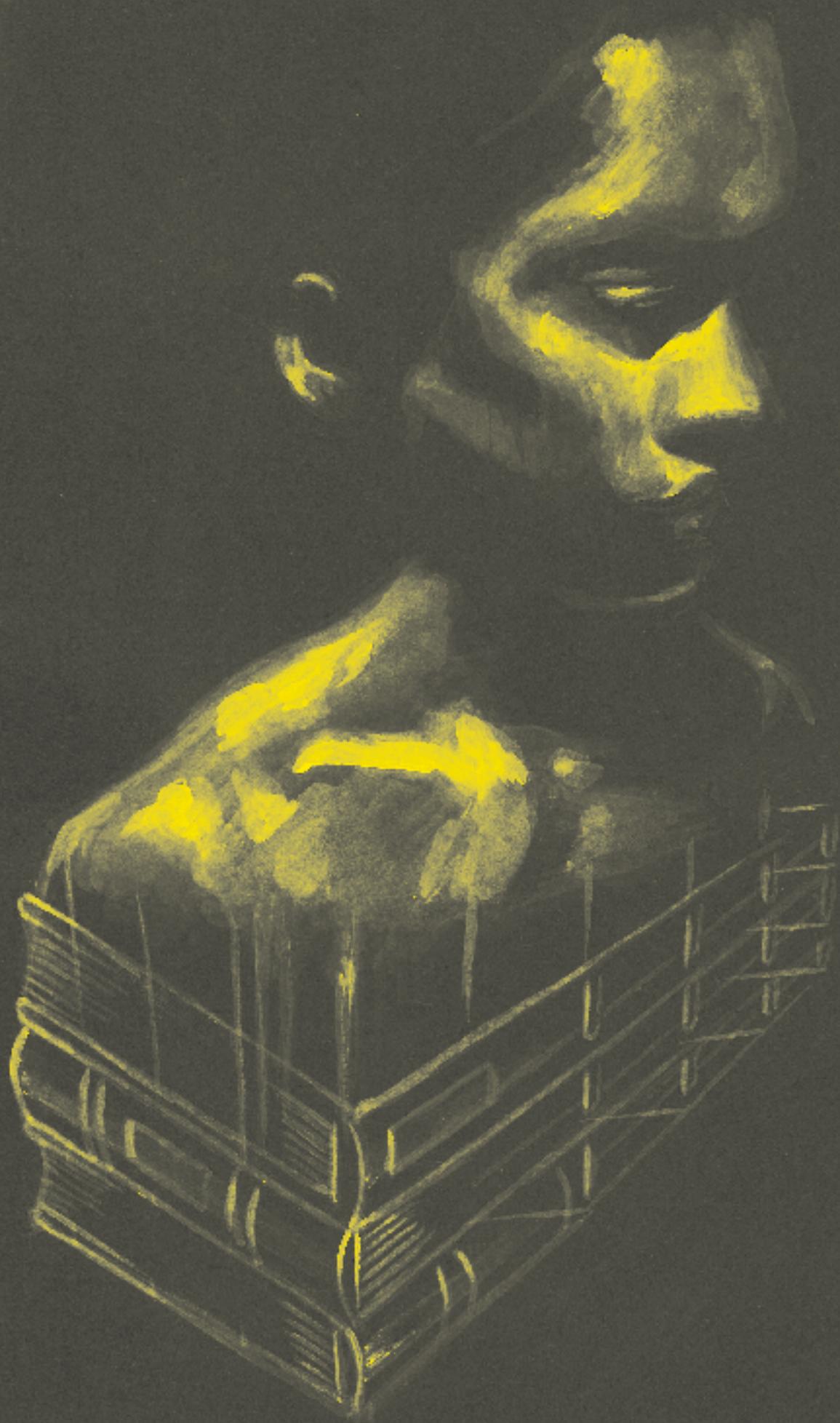


Resumen

En el presente documento se realiza un análisis de la función de la educación frente a la discusión de la distinción entre los conceptos: la política y lo político. El texto busca hacer énfasis en una práctica pedagógica disidente que tiene lugar en Quito, en la Escuela “Mujeres de Frente”, cuya propuesta permite articular una crítica en torno al Sistema Nacional de Educación del Ecuador y su intención formadora y reguladora. Se plantea además, la necesidad de asumir el acto de educar como una labor que puede ser transformadora o normalizadora, con el fin de ampliar la discusión sobre la inmensa responsabilidad de labor docente y su capacidad empoderadora.

Abstract

The present article figure an analysis of the function of education in front of the discussion around the distinction between the concept of policy and politic. The text focus of emphasis in a different pedagogical practice wich has placed in Quito, in the school “Mujeres de Frente”. It purpose allows articulate a critic around the Ecuadorian National System of Education and it’s character formative and regulatory. It also explain the necessity of asum the act of education as a labor that could be transformative or standardized with the objective to increase the discussion about the responsibility of the teaches labor and it’s empowering capacity.





Las prácticas desarrolladas en esta experiencia pedagógica disidente, ponen a todo el Sistema Nacional de Educación del Ecuador frente a dos conceptos que siendo empleados como equivalentes distan por la magnitud de su impacto: la política y lo político

“El no ejercicio de lo político nos deshumaniza, nos cosifica”

(Díaz, 2003, p.51)

Hace no mucho asistimos a la conmemoración de los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba, uno de los procesos más importantes de disputa por la democratización y la secularización de la educación en Latinoamérica, que continúa inspirando luchas estudiantiles y prácticas pedagógicas transformadoras. El Manifiesto de la Reforma Universitaria, escrito el 21 de junio de 1918, expresa el rechazo al sistema educativo de la época y cuestiona también la relación entre maestros y estudiantes, señalando que:

La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando sino sugiriendo y amando: enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda (Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de Córdoba, 1928, p.2).

Posteriormente, sobre todo hacia la segunda mitad de 1900, empezaron a circular en toda América Latina (aunque lentamente y con tropiezos), nuevas formas de pedagogía que proponían establecer relaciones de afecto, respeto, libertad y autonomía

para generar un aprendizaje emancipador. Teorías y metodologías como las de Paulo Freire¹, Johann Heinrich Pestalozzi² y María Montessori³ fueron adoptadas y puestas en práctica en las escuelas populares indígenas, que en Ecuador se diseminaron sobre todo en áreas periféricas y rurales. Mientras en estos sectores dichas teorías fueron acogidas con entusiasmo, en el resto de sectores sociales solo produjeron desconfianza; muestra de ello fue la persecución que desde mediados del siglo

1 Educador y experto en pedagogía y educación de origen brasileño cuyos principales aportes fueron delinear lo que él denominó “pedagogía del oprimido” con el fin de hacer efectivo en corto plazo el proceso de alfabetización al que dedicó gran parte de su vida en Brasil y otros países. Dado su exilio durante la dictadura en su país, fue muy cercano a gobiernos de corte democrático como el de Salvador Allende en Chile y los procesos de lucha por la liberación en África.

2 Fue un pedagogo y educador suizo, que aplicó las ideas de la Ilustración a la pedagogía, sus aportes han sido acogidos sobre todo en la educación inicial ya que su trabajo como educador apelaba a la necesidad de familiarizar al infante con la naturaleza y la cultura para que los aprendizajes posteriores estén contextualizados. Como una curiosidad, en Ecuador hacia los años 80, existió en el norte de Quito, un centro educativo que acogió completamente la Pedagogía Pestalozzi, el denominado Centro Experimental Pestalozzi (El Pesta) llegó a tener un total de 180 estudiantes de entre 3 a 18 años. Sus principales principios pedagógicos consistían en una educación en armonía con la naturaleza y el ambiente y la adquisición de conocimientos elementales a través de la lógica y la experimentación.

3 Pedagoga, maestra, psicóloga, antropóloga son algunas de las profesiones en las que se desarrolló María Montessori, su principal aporte a la educación es lo que hoy conocemos como “Método Montessori” que busca dotar a quien aprende de un sentimiento de autosuficiencia evitando la dependencia estudiante-enseñante con el fin de que la curiosidad y creatividad innata de las personas sea su principal impulso para conocer.

XX se dio a indígenas como Dolores Cacuango⁴ y a los espacios creados para enseñar en kichwa y español asuntos relacionados al entorno natural y el territorio. Siguieron esfuerzos como los de Monseñor Leonidas Proaño⁵ que, amparado en la Teología de la Liberación, creó escuelas radiofónicas a fin de que los indígenas pudieran conocer sus derechos y lo que sucedía en el país.

Podrían enlistarse una serie de procesos locales y regionales en la misma línea de educación popular, que lograron consolidarse como realidades y empezaron a disputar derechos enmarcados en luchas sociales pero amparándose siempre en lo legítimo e interpelando a lo legal. Sin embargo, el tiempo ha transcurrido y para el caso ecuatoriano, los últimos 10 años han representado una modificación radical (descartando juicios de valor) en lo que a educación refiere, y es que las instituciones educativas han asumido la educación para la política pero rechazan lo político de educar. Esto es en parte el resultado de la desmovilización social generalizada que por la sensación de aparente bienestar, condujo a la despolitización de sectores como el estudiantil, que hasta el día de hoy no ha logrado confluir como actor político colectivo.

La escuela “Mujeres de Frente” constituye un hecho que amerita análisis, pues a más de ser una propuesta de enorme responsabilidad e incidencia social, este proyecto ha conseguido abordar el sentido político de la educación en la actualidad, permitiendo así, poner en discusión el rol de la enseñanza, las instituciones y los sujetos encargados de educar. Las prácticas desarrolladas en esta experiencia pedagógica disidente, ponen a todo el Sistema Nacional de Educación del Ecuador frente a dos conceptos que siendo empleados como equivalentes distan por la magnitud de su impacto: la política y lo político.

La reproducción de identidad es parte del tiempo rutinario de la vida, por lo que sugerir una reestructuración de elementos constitutivos de esa identidad, supone poner en discusión un espacio previamente consensuado en el que median todas las instancias que permitieran alumbrar una sociedad ideal en la que todos estamos insertos

4 Líder indígena de padres conciertos, luchó toda su vida por los derechos y las necesidades de los pueblos indígenas. En 1945 fundó la primera escuela popular y desde aquel momento empezó una persecución constante por la consideración del Estado de que estas escuelas eran focos de propagación comunista, finalmente en 1963 durante el gobierno de la Junta Militar se prohibió la enseñanza en Kichwa; pasaron veinte y seis años para que se instaurase un modelo de educación Intercultural en el Ecuador y se empiece un proceso de “rescate” de los idiomas ancestrales.

5 Una de las acciones más memorables de Monseñor Leonidas Proaño fue la devolución de tierras a los pueblos indígenas en la zona de Riobamba, dichas tierras habían sido conferidas a la iglesia en calidad de donación por el Estado, esta “devolución” fue conocida con el nombre de “Revolución del Poncho” y ocurrió entre 1958 y 1960.



La escuela tiene origen hacia el 2004 en la Cárcel de Mujeres de Quito, y aunque al inicio funcionaba como un espacio de autoconciencia feminista dentro de la cárcel, tras el indulto creado en el 2008, el proyecto fue trasladado al centro histórico de la ciudad y continuó su funcionamiento, ya no solo como el espacio de autoconciencia inicial, sino como un lugar que brinda la posibilidad de que mujeres de distinta procedencia (no solo del primer proyecto), fundamentalmente de sectores populares, finalicen sus estudios primarios. Esta necesidad fue detectada mientras se realizaban los trabajos en la cárcel, cuando se concluyó que la falta de estudios tornaba compleja la posibilidad de conseguir oportunidades laborales.

En el video producido en el 2014 por “El Maizal”⁶, Pascale Laso, integrante del colectivo “Mujeres de Frente”, empieza señalando que la escuela es concebida como un espacio amoroso cuyos lineamientos responden a la educación popular y feminista que asume un rol político e intenta hacer del intercambio de conocimientos una forma de transformar la realidad de quienes asisten. (Laso, 2014) Al interior de la escuela, se ha producido una transvaloración del sentido de la enseñanza, las mujeres no desempeñan el rol de enseñante y estudiante, sino que unas sirven de acompañantes a otras en el proceso de aprender, la fuente principal de esta adquisición de conocimientos es la experiencia de vida de cada una de las asistentes, hay siempre una conexión entre lo que ellas aprenden y su vida cotidiana.

Domingo me fui a dejar el almuerzo a mi esposo.
En mi vida camine y conocí muchas ciudades.
Mi sueño era estudiar y ser algo en mi vida.
El día Lunes salí a pasear y llegar tarde a la casa.
Que lindo es cuando los padres le entienden.
En mi vida sufrí mucho por no ser estudiada.
Ayer me fui a estudiar y estaba emocionada.
Yo fui al parque de la carolina con mis nietos.
Mis hijos están felices viviendo conmigo.
Toda mi vida sufrí mucho con mis padres.

Rita

Fuente: Vergara K. (2017). *Textos de Escuela (transcripción)*. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec>

6 Según la información en la página de Facebook, El Maizal se identifica como un “espacio itinerante y autogestivo de creación, educación y comunicación audiovisual”.

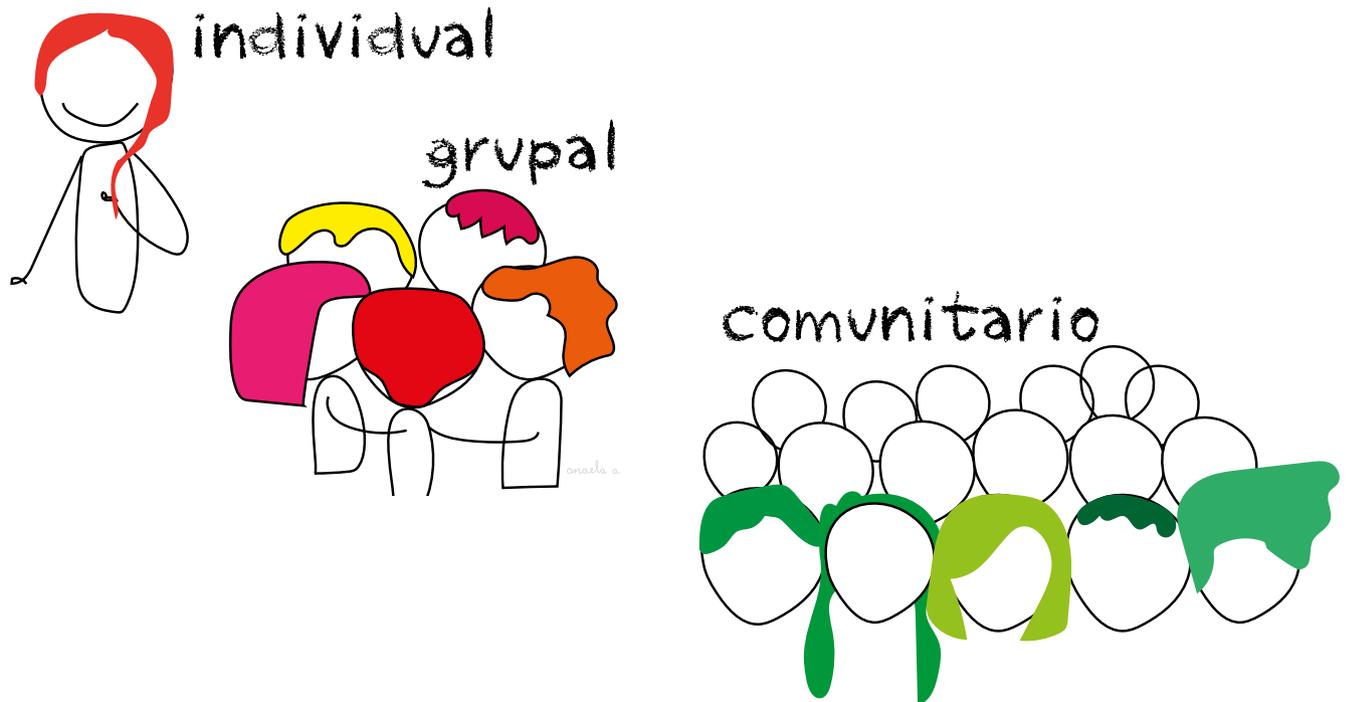
La clave para el surgimiento de la política está en el desacuerdo, en la capacidad de que quienes, en el reparto de lo sensible, hayan resultado invisibilizados, inicien una disputa por la reestructuración del orden social y por la construcción de nuevos sujetos bajo una nueva lógica

SOBRE LA POLÍTICA Y LO POLÍTICO

Bolívar Echeverría⁷ sugiere que la importancia de diferenciar la política, de lo político va más allá del interés teórico conceptual, si bien dicha distinción serviría para permitir un acercamiento crítico al análisis de la cultura política latinoamericana, también sería útil para comprender lo que hay de político en lo cotidiano. Para realizar este ejercicio de desambiguación de conceptos, Echeverría empieza cuestionando dos grandes supuestos construidos por el discurso moderno sobre lo que es la política: el primero responde a la creencia de que la puesta en práctica de lo político, le corresponde como un privilegio a la estructura de la política; y el segundo supuesto: es la idea de que lo político se manifiesta en lo cotidiano únicamente como una facultad conferida a grupos, personajes y organizaciones políticas, que legal y legítimamente pueden ejercerlo.

La clave de uno y otro concepto es que por un lado: la política es una actividad cuyo fin está vinculado a la toma y conservación de poder, mientras que lo político encuentra su espacio en lo social y se encuentra contenido incluso en las manifestaciones más espontáneas y que pudieran parecer hasta

7 (1941) Filósofo latinoamericano de origen ecuatoriano, sus obras se caracterizan por constituir una crítica al pensamiento económico marxista y la Teoría Crítica de Frankfurt.



poco razonadas y mecánicas como: tomar un bus o un taxi, estudiar en instituciones públicas o privadas, comprar en supermercado o en mercado, comprar en centro comercial o en ferias, elegir un trabajo u otro. Entonces, lo político constituye el nivel estructural de la vida social y circula por las diversas formas y prácticas cotidianas, ya sea para pensar y organizar la renovación de la institucionalidad o como una ruptura de la realidad predominante.

La reproducción de identidad es parte del tiempo rutinario de la vida, por lo que sugerir una reestructuración de elementos constitutivos de esa identidad, supone poner en discusión un espacio previamente consensuado en el que median todas las instancias que permitieran alumbrar una sociedad ideal en la que todos estamos insertos. Esta propuesta de reconfiguración es asimilada como una: estetización de la vida humana⁸, que representa la conversión de actos y discursos que refuerzan la identidad; comprende una transfiguración de valores y narrativas.

Es el espacio de la vida en el que se produce y reproduce la identidad social, el que se encuentra en disputa, quien o quienes hagan de este su lugar de enunciación, estarán en la facultad de construir procesos de desidentificación e identificación con nuevos esquemas de orden

social y de posicionamiento de cuerpos dentro del mismo. Echeverría asegura que la política y lo político se encuentran diferenciados por la intención y el espacio de operación. Es posible concluir que la política hace referencia a las esferas propia y exclusivamente construidas para el ordenamiento de lo social, mientras que, lo político fluctúa en lo cotidiano como intentos constantes en mayor o menor medida, de ruptura social para una nueva producción de identidad.

La escuela “Mujeres de Frente”, plantea una forma de educación que interpela a las prácticas que refuerzan identidades de sujetos sujetos a esa primera distribución de lo sensible, a prácticas educativas que contribuyen a la construcción y consolidación de ese espacio de falso acuerdo; establece nuevos rituales que refuerzan la identidad de los sujetos en tres niveles: individual, grupal y comunitario

⁸ Es un modo de realización efectiva del conflicto en la que unos dos o más códigos civilizatorios buscan imponerse o resistir.



Las actividades de creación, son fundamentalmente parte de lo político; el arte por ejemplo, es una de las prácticas que con mayor destreza ponen en entredicho los valores de una sociedad y por ello su identidad. Entonces, todos los espacios en los que se cree, están interpelando a la reproducción mecánica de identidad. En este punto es preciso cuestionar ¿qué función cumple la educación entre la reproducción de identidad y esta capacidad creativa disruptiva del orden social?

Ahora bien, dentro del mismo análisis que busca distinguir la política de lo político, existen varios elementos que permiten realizar un acercamiento entre Echeverría y Jacques Rancière⁹, pero es necesario tomar en cuenta la siguiente precisión conceptual: en el caso del segundo filósofo, los conceptos analizados no son la política y lo político; sino, la policía y la política; sin embargo, saltan a la vista algunas coincidencias sobre todo en cuanto a la disputa por el espacio de producción de sentido, el campo de acción de la política (la policía en Rancière) y la importancia del desacuerdo (o la ruptura en Echeverría).

Es necesario empezar comprendiendo cuál es el objeto mismo de la política, problema que fue desarrollado por Rancière en su libro *El Desacuerdo* (1999), el filósofo explica que en las sociedades existe una distribución jerárquica de: espacios, lugares, tiempos, actividades, etc. Dicha distribución corresponde a una forma determinada de subjetivación y ese proceso se conoce como: distribución de lo sensible. Lo sensible no tiene que ver únicamente con formas de sentir, sino que abarca la corporeidad y las relaciones que se desencadenan desde y entorno a ella en el campo de la percepción. La distribución de lo sensible es determinada por el orden policial, que no refiere a lo que conocemos hoy como policía, sino a una especie de acuerdo implícito al que todos estamos sujetos y a través

del cual se produce una asignación de cuerpos y de modos de hacer, sentir, decir, pensar, etc.

La policía es primeramente un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir, que hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar y a tal tarea; es un *orden de lo visible y lo decible* que hace que tal actividad sea visible y tal otra no lo sea, que tal palabra sea entendida como perteneciente al discurso y tal otra al ruido (Rancière, 1996, p.44).

La clave para el surgimiento de la política está en el desacuerdo, en la capacidad de que quienes, en el reparto de lo sensible, hayan resultado invisibilizados, inicien una disputa por la reestructuración del orden social y por la construcción de nuevos sujetos bajo una nueva lógica. Para ampliar esta explicación, Rancière recurre a un comentario realizado a propósito del relato de Tito Livio sobre la Secesión del Aventino¹⁰, en la cual la plebe romana consiguió instaurar un nuevo orden social y logró que emergiera una nueva figura política representativa, pero ¿qué es lo que estaba en disputa realmente?

Aristóteles definió la naturaleza política del hombre¹¹ a partir de la posesión de voz y palabra; esta sería la característica que serviría de fundamento para declarar al hombre como animal político y separarlo del resto de animales. La posesión de *logos* significa no sólo poseer la palabra, sino tener una palabra que es: escuchada, comprendida, asimilada; es decir, que importa. Porque la posesión del logos, implica

9 (1940) Filósofo francés de origen argelino. Sus intereses investigativos de corte histórico - filosófico incluyen el análisis de la teoría marxista, crítica de arte, cine y literatura, pedagogía, estética entre otros.

10 Sucedió en el 494 a.C. se trata de un conflicto entre Plebeyos (clase popular romana) y Patricios, quienes después de la caída de la monarquía en Roma, conservaron algunos privilegios civiles y políticos. La Secesión Aventina es conocida en la historia como la primera huelga y consistió en el abandono de los cultivos, el comercio y el ejército en señal de desacuerdo con la estructura política de Roma, como consecuencia se consiguió que se instaura la figura de Tribuno, que eran personas elegidas de entre la plebe para gobernar junto a los Patricios y velar a través de la posibilidad de veto, por los intereses del pueblo.

11 Durante todo el texto se estará utilizando “hombre” en tanto que concepto para respetar los horizontes de inteligibilidad histórica, más no como una categoría genérica de hombre y mujer.



la capacidad de crear y discernir y eso es lo que está en juego cuando surge la política.

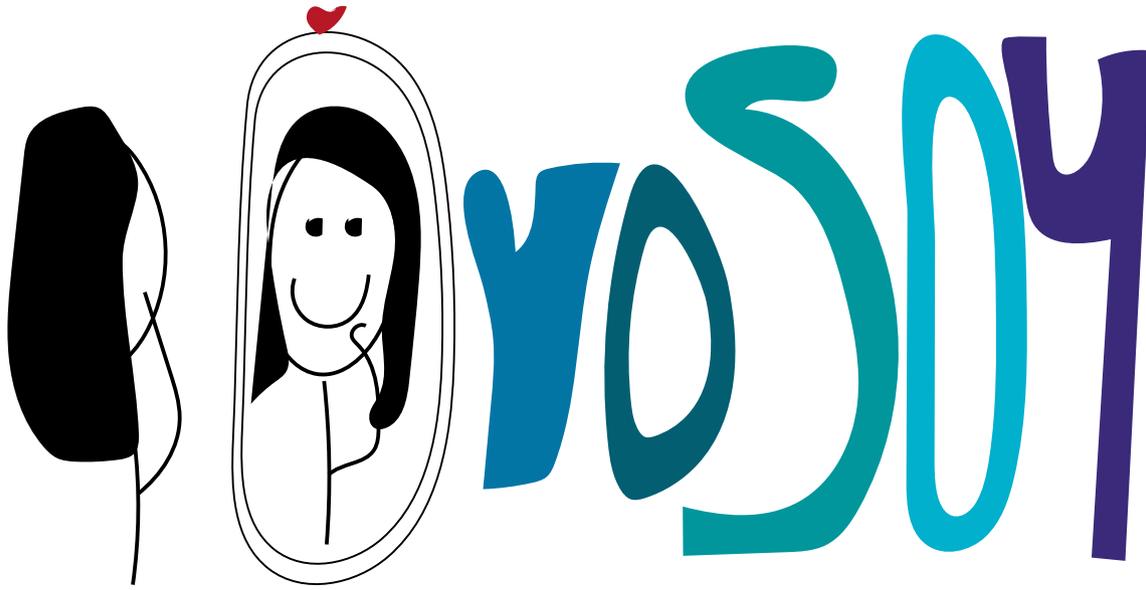
Se puede concluir en este punto la importancia de la política en tanto que desacuerdo para crear un espacio en el que la voz de los sin voz, se convierta en palabra para interpelar y establecer un nuevo reparto de lo sensible en el que se altere la distribución actual. Queda claro además que el orden policial no tiene un carácter malicioso intrínseco, pues consiste únicamente en la materialización del falso consenso al cual accedemos en cuanto existimos y por el que nos son impuestas actitudes y actividades dentro del orden social.

SOBRE LA EDUCACIÓN, LA VOZ Y LA PALABRA

Después de tener algunos elementos para pensar por separado la política y lo político, resulta importante igual que en los trabajos de Echeverría y Rancière, realizar un análisis sobre el fragmento en el que Aristóteles declara la naturaleza política del hombre.

El hombre es, por naturaleza, un animal cívico [...] La razón de que el hombre sea un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier otro animal gregario, es clara. La naturaleza, pues, como decimos, no hace nada en vano. Sólo el hombre, entre los animales, posee la palabra. La voz es una indicación del dolor y del placer; por eso la tienen también los otros animales. (Ya que por su naturaleza ha alcanzado hasta tener sensación del dolor y del placer e indicarse estas sensaciones unos a otros.) En cambio, la palabra existe para manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio de los humanos frente a los demás animales: poseer, de modo exclusivo, el sentido de lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, y las demás apreciaciones. La participación comunitaria en éstas funda la casa familiar y la ciudad (Aristóteles, 2006, en línea).

El análisis que se presenta, no apela al sentido mismo de la cita, sino a dos cuestionamientos fundamentales que sobre ella se ciernen: ambos corresponden a la afirmación de la posesión de la palabra, porque si bien esta es una característica del hombre ¿poseen todos los hombres palabra? En el segundo cuestionamiento surge la educación como



institución productora de sujetos, lo que conduce a pensar: ¿la educación ecuatoriana produce sujetos con voz o con palabra?

La posesión de voz o palabra determina la vida de los hombres y como usualmente resulta más fácil analizar el mundo a partir del yo (fuera de las pretensiones egocéntricas) es necesario pensarnos en la división de lo sensible y en el lugar que ocupamos en ella; es decir, ¿poseo voz o palabra? sabiendo que poseer voz no tiene que ver con los sonidos que emitimos, sino con cómo son esos sonidos percibidos por los otros, qué incidencia y alcance tienen esos sonidos y cuánto cuentan en la toma de decisiones en el espacio de lo social.

Las estrategias implementadas por las instituciones educativas, forman parte de una red que se ramifica por todo el entramado social y forma parte de las prácticas cuyo fin es la producción y reproducción de sujetos. A través de una serie de mecanismos, la educación contribuye a reforzar la repartición de lo sensible; a través de rituales específicos, construye la idea del consenso y la promueve como un acuerdo real entre partes iguales; sin embargo, es necesario recordar la noción de enemigo/adversario, planteada por Chantal Mouffe¹², en la que aclara que un enemigo resulta ser alguien a quién eliminar, bajo el supuesto de que es posible hacerlo; mientras que, un adversario es alguien con quien me veo en la necesidad apremiante de tener un diálogo porque

no puedo establecer un supuesto previo sobre su condición como sujeto respecto a mí.

La Escuela “Mujeres de Frente”, plantea una forma de educación que interpela a las prácticas que refuerzan identidades de sujetos sujetados a esa primera distribución de lo sensible, a prácticas educativas que contribuyen a la construcción y consolidación de ese espacio de falso acuerdo; establece nuevos rituales que refuerzan la identidad de los sujetos en tres niveles: individual, grupal y comunitario. Por ello, es posible determinar que existe en su propuesta, una educación para lo político; es decir, para empoderar a las asistentes como sujetos políticos individuales que son capaces de enunciarse desde los actos más cotidianos.

La institución educativa estándar en el caso del Ecuador, construye en sus primeras instancias, un tipo de subjetividad, y la regula y la refuerza durante todo el proceso de formación, a través de rituales como la elección de representantes estudiantiles (para los que se establecen requisitos que ponen énfasis en su ejemplaridad), actividad que prepara a los sujetos para sentirse parte de la toma de decisiones a través de las prácticas propias de la política para legitimarse.

A partir de lo dicho, es posible establecer a una institución educativa como un espacio de violencia de orden sistémico, que anula constantemente a los sujetos en tanto que individuos políticos, para transformarlos en sujetos alienados bajo los lineamientos del estado. Reposa sobre el sistema educativo el uso de una violencia simbólica que modifica cuerpos hasta adaptarlos y volver completamente funcionales incluso a los

12 (1945) Filósofa y politóloga belga, su reflexión se vincula principalmente a la idea de democracia radical y a los conceptos de democracia plural y de pluralismo agonístico, realizando una dura crítica a la izquierda actual y a las nociones de consenso y disenso.

pensamientos que aparentarían mayor criticidad. Los contenidos académicos propuestos en las instituciones, responden a esta lógica normalizadora y reguladora, porque generan ideas y sentires basados en conceptos abstractos y de apariencia escasamente cuestionable como: la patria, el territorio, los derechos y deberes ciudadanos y logran con los mismos conceptos mantener la ilusión de formar parte de las decisiones políticas.

Si el éxito de los estándares académicos es medido en función de la adaptabilidad de los sujetos y no en su capacidad de transformar, es necesario

preguntarnos: ¿hacia dónde estamos conduciendo la educación? En clases ¿construimos sujetos con voz o palabra? ¿Estamos construyendo sujetos para la política o para lo político? Es imperante asumir de una vez, que educar es uno de los actos políticos con mayor probabilidad de incidencia en la estructura social; porque si Rancière sugiere en uno de sus escritos, que no todo el arte es político, pero lo es potencialmente; es probable que suceda exactamente lo mismo con la educación.

¡Por una educación política, no ideológica!



REFERENCIAS

- Díaz, A. (2003). "Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política", *Reflexión Política*, (5), p. 49-58.
- Maizal, El. (2014) *Escuela "Mujeres de Frente"*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=20qFYxjM3fo>.
- Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria de Córdoba*. (1918). Recuperado de: <https://wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifiesto-reforma-universitaria.pdf>.
- Mouffe, Ch. (1999) *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*. Buenos Aires: Paidós Iberica.
- Rancière, J. (2009) *El reparto de lo sensible*. Santiago de Chile. Arcis.
- Rancière, J. (2009) *El Desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Vergara K. (2017). "Nos dijeron que las mujeres no necesitábamos aprender". *Experiencias de las mujeres en la alfabetización: un acercamiento a la escuela de alfabetización, terminación de primaria y formación política Mujeres de Frente* (Tesis de maestría). Quito: FLACSO.

“Educar es formar mentes libres, por tanto sus procesos han de sujetarse a criterios de libertad y calidad, permitiendo que todo individuo se beneficie de sus bondades”.

“La enseñanza es el motor efectivo para generar cambio social, donde no existe un resultado final determinado, y su efectividad se percibe por la capacidad de soñar”.



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.



DESDE LA TERCERA ORILLA DEL RÍO

Marco Antonio Enríquez



Resumen

Desde la tercera orilla del río es un programa radial que se transmite todos los días sábados a través de radio Sucumbíos, bajo la responsabilidad y participación de la Universidad Nacional de Educación, UNAE, con el objetivo de generar un estado de 'inconformidad' en la población de tal manera que la audiencia se pregunte a sí mismo sobre su relación con los temas tratados. En otras palabras, el objetivo del programa no consiste en generar respuestas sino en generar preguntas, desde un sentido divergente. A través de este espacio vinculan aspectos educativos y comunicacionales, para avanzar en la propuesta de espacios de educomunicación hacia el buen vivir.

Palabras clave: educación, comunicación, divergente

Abstract

From the third edge of the river is a radio program that airs every Saturday through radio Sucumbíos, under the responsibility and participation of the National University of Education, UNAE, with the aim of generating a state of 'nonconformity' in the population in such a way that the audience asks itself about its relationship with the topics covered. In other words, the objective of the program is not to generate answers but to generate questions, from a divergent point of view. Through this space they link educational and communication aspects, to advance in the proposal of educommunication spaces towards good living.

Key Words: education, communication, divergent



“Me parece interesante. Me genera una gran pregunta de por qué una tercera orilla. Normalmente hay dos orillas y el nombre me sugiere como el afán de construir algo diferente, pensar de una manera distinta, divergente”, sostiene el PhD Freddy Álvarez, rector de la UNAE, cuando participa en este espacio semanal¹.

Desde la tercera orilla del río es un programa radial, que se emite todos los sábados entre las 7 y 8 de la mañana a través de Radio Sucumbíos, como parte de un próximo convenio interinstitucional entre este medio comunitario y la Universidad Nacional de Educación, en el marco de la línea de vinculación con la comunidad.

Los ejes de trabajo de la UNAE y del Centro de Apoyo de Lago Agrio tienen que ver con la actividad docente, investigación y vinculación con la comunidad. En este aspecto, el programa intenta promover en la población una actitud crítica respecto a asuntos cotidianos que generalmente se dan por sentados o se toman como verdades irrefutables. El objetivo del programa no consiste en proveer respuestas sino en generar un estado de ‘inconformidad’ en la población de tal manera se pregunte a sí misma sobre los temas tratados. En otras palabras, el objetivo del programa no consiste en generar respuestas, sino en generar preguntas.

“La verdad es que el río siempre tiene dos orillas, pero desde la tercera orilla habría que ver, metafóricamente dónde se encuentra. Me parece un buen título, fuera de lo normal y de lo común”, manifiesta Jorge Luis Mena de nacionalidad cubana y monitor de la Federación Deportiva Provincial de Sucumbíos. Para él, el deporte y la educación son procesos complementarios y necesarios hacia el logro de habilidades, destrezas y conocimientos que nos lleven hacia una educación integral².

Cuando se establece que el objetivo del programa no consiste en generar respuestas sino preguntas, tomamos como punto de partida la noción de ‘ontología del presente’ propuesta por Michel Foucault. Abordar los temas desde esta perspectiva implica formular preguntas que ponen en cuestión las construcciones o discursos que constituyen el presente desde el cual hablamos y, que al mismo tiempo, dan forma a nuestra conducta. Preguntas tales como “¿cuál es este ‘ahora’ en el cual nos posicionamos?, ¿qué es ese ‘nosotros’ al cual pertenecemos?, ¿cómo este ‘ahora’ ha sido constituido? y ¿de qué manera, al ser gobernados

desde este presente, somos instados a mirar a otros y a nosotros mismos?” (Camposano & Simons, 2016, p. 36). Inspirados en este tipo de preguntas, el programa intenta poner sobre la mesa temas que funcionan como verdades incuestionables, de tal manera que se discutan las racionalidades sobre las verdades que se constituyen. El programa intenta ‘conseguir la atención’ de la población sobre estos temas que aparecen como evidentes y que son tratados de manera superficial desde una visión homogenizante.

Al asumir esta perspectiva, se intenta conseguir una especie de ‘desfamiliarización’, en el sentido de tomar distancia de lo que constituye nuestro presente, de lo que aparece a nuestros ojos como evidente o incuestionable y que como consecuencia delimita el campo de pensamiento y acción de los individuos. Rose (1999) asocia este enfoque con la noción de ‘perspectivismo’ o ‘el mirar las cosas de otra manera’.

Perspectivismo implica una idea de disociación, una actitud crítica que hace posible suspender las cosas de su actual sistema de valores, es decir, permite cuestionar aquellas situaciones que en nuestra experiencia aparecen como naturales o incuestionables. Por ello los temas que se tratan pueden carecer de un interés colectivo aparente, pero luego de su emisión generan análisis, discusión, polémica. Quienes participan en el programa radial exponen sus puntos de vista y la audiencia empieza a conversar sobre ello.

[Perspectivismo] consiste en una actitud crítica hacia aquellas cosas que se nos presentan como naturales, intemporales, incuestionables: consiste en estar en contra de los principios, máximas, o espíritu de una época o edad; en contra de la corriente de sabiduría... una especie de inconformidad con la creación de nuestra experiencia, tan en contra que las hace temblar (p. 20).

Esta perspectiva requiere que los temas que vayan a ser tratados en el programa se presenten cuidadosamente, es decir, que los temas deben presentarse no como ‘mentiras’ o ‘verdades’, sino como objetos que se ponen sobre la mesa para ser puestos en perspectiva.

Al optar por este enfoque, asumimos la palabra ‘crítica’ en un sentido más amplio que el que regularmente se le asigna en el medio académico. En línea con Simons, Olssen, and Peters (2011, p.

"Normalmente hay dos orillas y el nombre me sugiere como el afán de construir algo diferente, pensar de una manera distinta, divergente", sostiene el PhD Freddy Álvarez, rector de la UNAE

vii), la crítica se asume como un involucramiento con, o como una 'relación hacia' el asunto tratado. La crítica puede describirse como la actitud, carácter o disposición al relacionarse con el presente. Por medio de esta actitud se propone fomentar una especie de 'atención' hacia temas que por su carácter y naturaleza constituyen un asunto público.

En línea con Butler (2005) una de las expectativas es crear condiciones de posibilidad para generar espacios que pueden ser considerados de libertad a partir de la apertura del pensamiento:

Foucault plantea una cuestión que es la cuestión de la propia crítica [...]. De esta forma, la libertad surge en los límites de lo que uno puede saber, en el preciso momento en que la desujeción del sujeto tiene lugar dentro de las políticas de la verdad, en el momento de cierta práctica cuestionadora (p. 92).

Los temas se abordan en un lenguaje sencillo (no especializado) de tal manera que la audiencia puede seguir el programa sin dificultad. Es un coloquio ameno, agradable, no forzado, que parte de lo cotidiano para profundizar en los temas que se proponen. Aunque se aborda el componente relacionado con educación y formación este no es directo (en el sentido pedagógico), es decir, no proponemos 'dictar clases' en el programa, tampoco hablar de pedagogía, sino poner temas de interés público sobre la mesa y abordarlos desde perspectivas diversas. De esta manera, se busca

que los temas sean puestos en perspectiva y que exista una 'apertura' que genere un proceso de reflexión en la audiencia. El componente educativo aquí se ve reflejado en el 'potencial' de apertura que genera el programa, el mismo que contribuiría a que la población comience a cuestionar los temas tratados y a reflexionar alrededor de las decisiones con las cuales se construye su subjetividad.

¿POR QUÉ EN LA RADIO?

Es innegable que en el contexto amazónico, por su dispersión geográfica, la tradición cultural, la diversidad y los escasos canales de relacionamiento social y territorial, la radio sigue siendo el principal medio de comunicación para todo tipo de actividades. Aunque en las últimas décadas el crecimiento poblacional urbano ha sido significativo, en especial en las capitales cantonales y provinciales de Sucumbíos y Orellana: Nueva Loja, Shushufindi, El Dorado de Cascales, Lumbaquí, Puerto Francisco de Orellana y Joya de los Sachas, la radio sigue siendo en cantidad y cobertura el medio masivo por excelencia. Inclusive si lo ponemos en comparación con la televisión por cable, las redes sociales o la prensa escrita, la tradición de escuchar radio es bastante alta.





El programa intenta 'conseguir la atención' de la población sobre estos temas que aparecen como evidentes y que son tratados de manera superficial desde una visión homogenizante

A partir de 1990, la geografía amazónica se ve acompañada de la presencia de los medios radiales. Entre estos destaca de manera clara la presencia de Radio Sucumbíos, perteneciente al Vicariato Apostólico de Sucumbíos. Por iniciativa de Monseñor Gonzalo López Marañón se convierte en un medio comunitario con fuerte actoría social y educativa, que acompaña los procesos que se desarrollan en el nororiente del Ecuador, desde una perspectiva integradora, ciudadana, de apoyo a los sectores populares, pueblos y nacionalidades y de exigencia de cumplimiento de sus planes de trabajo a las autoridades de turno, con una visión solidaria y de búsqueda de condiciones humanas de vida.

La historia de trabajo de Radio Sucumbíos, como servicio de la iglesia, tiene un fuerte fundamento en la sociedad civil, a lo largo de 26 años de trabajo comunicacional, que se confunde con espacios educativos y propuestas de desarrollo de la Amazonía (Los 25 de los 25, 2017), dentro de lo cual se puede mencionar el Centro Regional de Educación para la Amazonía del Ecuador, CRECERA, con su sistema de Educación a Distancia Camilo Gallegos Domínguez, en cuya metodología de enseñanza aprendizaje la radio es un elemento de la trilogía de educación, que se complementa con el módulo y el telemaestro.

Hace cerca de dos años, en los inicios del Centro de Apoyo UNAE Amazonía desde Nueva Loja, la comunicación radial ha sido un soporte importante

a fin de conocer la propuesta de la Universidad en Formación Continua, Profesionalización y Vínculo con la comunidad amazónica. Por esa capital importancia de la radio en el contexto amazónico es que está próximo a materializarse un convenio marco de cooperación entre UNAE y Radio Sucumbíos, para emitir el programa radial "Desde la tercera orilla del río", como un espacio de identidad social y difusión de las actividades de la academia, de incidencia en la vida de la comunidad y de apoyo a la formación y capacitación de comunicadores a través de la planta docente de UNAE o de otras entidades que se vinculen a este proceso, tales como UEA, CIESPAL, CORAPE.

¿DE QUÉ TEMAS SE CONVERSA?

Los temas por ejemplo abordan casos que tienen que ver por un lado con los aspectos designados como problemas en el grupo objetivo de la población local (por ejemplo, migración, limpieza social,³ pobreza, drogas,⁴ machismo, suicidio indígena,⁵ adoctrinamiento, embarazo adolescente, medio ambiente (Cooperación al Desarrollo en la Frontera Norte, 2009) y por otra parte con asuntos o problemas compartidos con el resto del país y con los países Latinoamericanos en general (por ejemplo, feminismo y machismo; qué es pobreza; creer en Dios; ¿por qué traer hijos al mundo? trabajo infantil).

Se debe recalcar que para los temas que se presentan en el programa, el objetivo no es proveer una respuesta tipo "porque..." o "esto es así..." por el contrario, es generar en la audiencia esa reflexión con base en preguntas tipo "¿por qué?" "¿qué es esto?"; "¿cómo llegue a pensar esto?", entre otras aseveraciones y juicios argumentativos. En general, con este tipo de reflexiones se intenta promover una preocupación por las subjetividades, entendidas como las formas de pensarse sobre las cuales se basan las acciones de los individuos.



Esta perspectiva requiere que los temas que vayan a ser tratados en el programa se presenten cuidadosamente, es decir, que los temas deben presentarse no como 'mentiras' o 'verdades', sino como objetos que se ponen sobre la mesa para ser puestos en perspectiva.

Es en este último aspecto que desde finales del mes de abril se emite al aire el programa *Desde la tercera orilla del río*, por Radio Sucumbíos, 105.3 FM, con cobertura para las provincias de Sucumbíos, Orellana, Napo y sur de Colombia (Departamento del Putumayo) y para todo el orbe a través de la página www.radiosucumbios.org.ec. En este espacio participan tres personas invitadas, por lo general una de la UNAE y dos de la sociedad civil, dependiendo de la temática que se aborde.

Por ejemplo, en la fase final del mundial de Rusia, se abordó el tema: el deporte y la educación. Allí participaron en el conversatorio una docente

tutora de la UNAE, un comentarista deportivo y un entrenador. Eso permite tener diversos puntos de vista, contradicciones, discusión que permite que la audiencia se formule sus propios puntos de vista y se ponga en agenda pública los conceptos y valoraciones que se hacen de los temas tratados.

Dentro de la búsqueda de desarrollar ese pensamiento crítico en la sociedad, también se tratan temas que tienen que ver con asuntos pedagógicos, didácticos y metodológicos, sobre los cuales el sistema educativo en general y la UNAE en particular tienen su campo de acción y las actividades a desarrollar, para dar respuestas a la demanda social.

En uno de los programas de trató: ¿qué es GeoGebra? Con la presencia de un docente autor de la UNAE, una tutora y un docente de matemática de un colegio de Nueva Loja. Se conoció el concepto de GeoGebra, una breve historia, usos, aplicaciones y retos que ofrece el programa para los docentes y para la UNAE a futuro. En estos momentos se está constituyendo el colectivo cantonal de GeoGebra con docentes de matemática de Lago Agrio. El tema ha sido puesto en agenda y se empieza a tratar sobre ello en los círculos educativos.

Los conversatorios sobre temas comunes que son tratados de manera divergente se han transmitido en 12 oportunidades a través de la radio, en uno de los cuales con el rector de la UNAE abordamos la propuesta de trabajo de la universidad, pero visto desde la tercera orilla, "no dando cifras, datos, estadísticas, ni justificando acciones desarrolladas, sino acompañando a la gente en una mañana de

Los temas por ejemplo abordan casos que tienen que ver por un lado con los aspectos designados como problemas en el grupo objetivo de la población local (por ejemplo, migración, limpieza social, pobreza, drogas, machismo, suicidio indígena, adoctrinamiento, embarazo adolescente, medio ambiente (Cooperación al Desarrollo en la Frontera Norte, 2009) y por otra parte con asuntos o problemas compartidos con el resto del país y con los países Latinoamericanos en general (por ejemplo, feminismo y machismo; qué es pobreza; creer en Dios; ¿por qué traer hijos al mundo? trabajo infantil).

HACIA UNA PROPUESTA DE EDUCOMUNICACIÓN

La comunicación vinculada con la educación no es una relación nueva en el Ecuador y, sobre todo, en la región amazónica, que ha dado origen al concepto de educomunicación, entendido como un campo teórico-práctico que propone una intervención a partir de algunas líneas básicas cómo: la educación en medios de comunicación; uso de los medios en la educación; producción de contenidos educativos; gestión democrática de los medios; y práctica epistemológica y experimental del concepto.

Si a este concepto le sumamos un pensamiento divergente, vamos hacia la búsqueda de sociedades que fomenten el pensamiento crítico de las diversas realidades y epistemologías en las que nos desenvolvemos, logrando alcanzar los denominados aprendizajes significativos, con un sentido de realismo y utilidad cercana a cada una de las comunidades, porque la raíz es su realidad concreta.

Las unidades de educación a distancia en la amazonia, de manera regular y como parte de su metodología, han utilizado las clases radiofónicas como Parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, con relativo éxito en comunidades distantes del acceso y cobertura de los medios tecnológicos y las redes sociales, en donde la radio es la única y última alternativa. Sobre estos temas y sus relaciones ya han teorizado autores como Mario Kaplún, Jesús Martín Barbero, Paulo Freire, Armando Matelar, entre otros.

En tal sentido, entendemos que va tomando forma Radio y Televisión UNAE como estrategia de vinculación comunitaria, apoyo metodológico para la acción académica de la universidad en territorio, medio para generar procesos de educomunicación en la Amazonía y formación y capacitación a los agentes comunicacionales de la amazonia con la finalidad de mejorar sus productos comunicacionales.

Se busca comunicar con sentido, respondiendo a las necesidades epistemológicas de la región, fortaleciendo el modelo pedagógico de la UNAE y emprendiendo en mecanismos que provoquen la transformación de la educación y la comunicación en

sábado para dar a conocer lo que se quiere hacer en el territorio” (Freddy Álvarez, programa 9).

Como referencia mencionamos que hasta el momento se han tratado en el programa *Desde la tercera orilla del río*, entre otros, los siguientes temas: migración, uso de botellas y fundas plásticas, ¿por qué es difícil la matemática?, deporte y educación, la cultura urbana, la música como manifestación cultural, el alto consumo de gaseosas, ¿por qué no leemos?, ¿qué implica la aprobación de la Ley Amazónica?, la diversidad cultural, entre otros.

Al tener la radio un alto porcentaje de audiencia, la aceptación de la ciudadanía como un espacio que genera discusión y diálogo de temas comunes sobre lo que sucede en las comunidades y colectivos de la Amazonía es notorio, por lo que en los próximos programas se iniciará en el abordaje de temas en el ámbito nacional y regional, sobre los cuales la ciudadanía demanda puntos de vista y posiciones.

la amazonia, a fin de lograr sociedades constructoras del buen vivir. Hacia esa dirección apunta *Desde la tercera orilla del río*, como un pequeño eslabón de esa gran cadena educomunicacional inclusiva, integradora, reflexiva, colaborativa e intercultural, generadora de pensamiento crítico.

desde sus capacidades y competitividad, no solo académica y disciplinar sino también social, es que toma presencia los saberes y sabidurías que puedan ser fuente de relacionamiento a través de mecanismos comunicacionales hacia la construcción del pensamiento amazónico.

Al final, entendiendo a nuestra sociedad como un compilado de necesidades, donde se mide al otro

REFERENCIAS

- Butler, J. "Qu'est-ce que la Critique ? Essai sur la vertu selon Foucault". In Grajon, M. C. (Org). *Penser avec Michel Foucault. Théorie critique et pratiques politiques*. Paris : Karthala.
- Campozano & Simons (2016). "Reformas en políticas de rendición de cuentas en la educación ecuatoriana: entre el préstamo y la invención". En Kelchtermans et al. (Eds.), *Formación de formadores y educación de calidad como generadora de cambio* (pp.21-40). Quito: Universidad Nacional de Educación, KU Leuven, Ministerio de Educación Ecuador, VLIRUOS, Cooperación Belga al Desarrollo, VVOB.
- Cooperación al Desarrollo en la Frontera Norte (2009). *Una mirada desde Sucumbíos 2000-2007*. Quito: CIUDAD Centro de Investigaciones y Observatorio de la Cooperación al Desarrollo en el Ecuador.
- Enríquez, M. (2017). *Revista Los 25 de los 25*. Publicación conmemorativa por los 25 años de trabajo de Radio Sucumbíos. Nueva Loja.
- Foucault, M. (2007). *Sobre la Ilustración* – 2a ed. Traducción de Javier de la Higuera, Eduardo Bello y Antonio Campillo. Madrid: Tecnos, 2007.
- Simons, M., Olssen, M., Peters, M. (2009). "Re-reading education policies part 2: Challenges, horizons, approaches, tools, styles". In M. Simons, M. Olssen, & M. Peters (Eds.), *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st century* (pp. 667-682). Rotterdam: Sense Publishers.
- UNAE- Radio Sucumbíos (2018) Citas de los participantes en los programas emitidos, desde el 28 de abril hasta el 21 de julio de 2018.

Notas:

- i Programa Desde la tercera orilla del río. Programa No. 9. Entrevista con el PhD Fredy Álvarez, rector UNAE.
- ii Programa Desde la tercera Orilla del río. Programa No. 10. Entrevista con el Lic. Jorge Luis Mena, entrenador de Fedesucumbíos.
- iii Tomado de <https://www.eluniverso.com/noticias/2017/05/02/nota/6164122/hoja-volante-amenazas-crea-temor-poblacion-nueva-loja>
- iv Tomado de http://www.cicad.oas.org/fortalecimiento_institucional/savia/PDF/diagnosticofinal/diagnostico_final_loja.pdf
- v Tomado de <https://lahora.com.ec/noticia/1101413855/el-suicidio-es-la-principal-causa-de-muerte-en-jc3b3venes-indc3adgenas> (Endnotes)
- 1 Programa Desde la tercera orilla del río. Programa No. 9. Entrevista con el PhD Fredy Álvarez, rector UNAE.
- 2 Programa Desde la tercera Orilla del río. Programa No. 10. Entrevista con el Lic. Jorge Luis Mena, entrenador de Fedesucumbíos.
- 3 Tomado de <https://www.eluniverso.com/noticias/2017/05/02/nota/6164122/hoja-volante-amenazas-crea-temor-poblacion-nueva-loja>
- 4 Tomado de http://www.cicad.oas.org/fortalecimiento_institucional/savia/PDF/diagnosticofinal/diagnostico_final_loja.pdf
- 5 Tomado de <https://lahora.com.ec/noticia/1101413855/el-suicidio-es-la-principal-causa-de-muerte-en-jc3b3venes-indc3adgenas>

Marco Antonio Enríquez

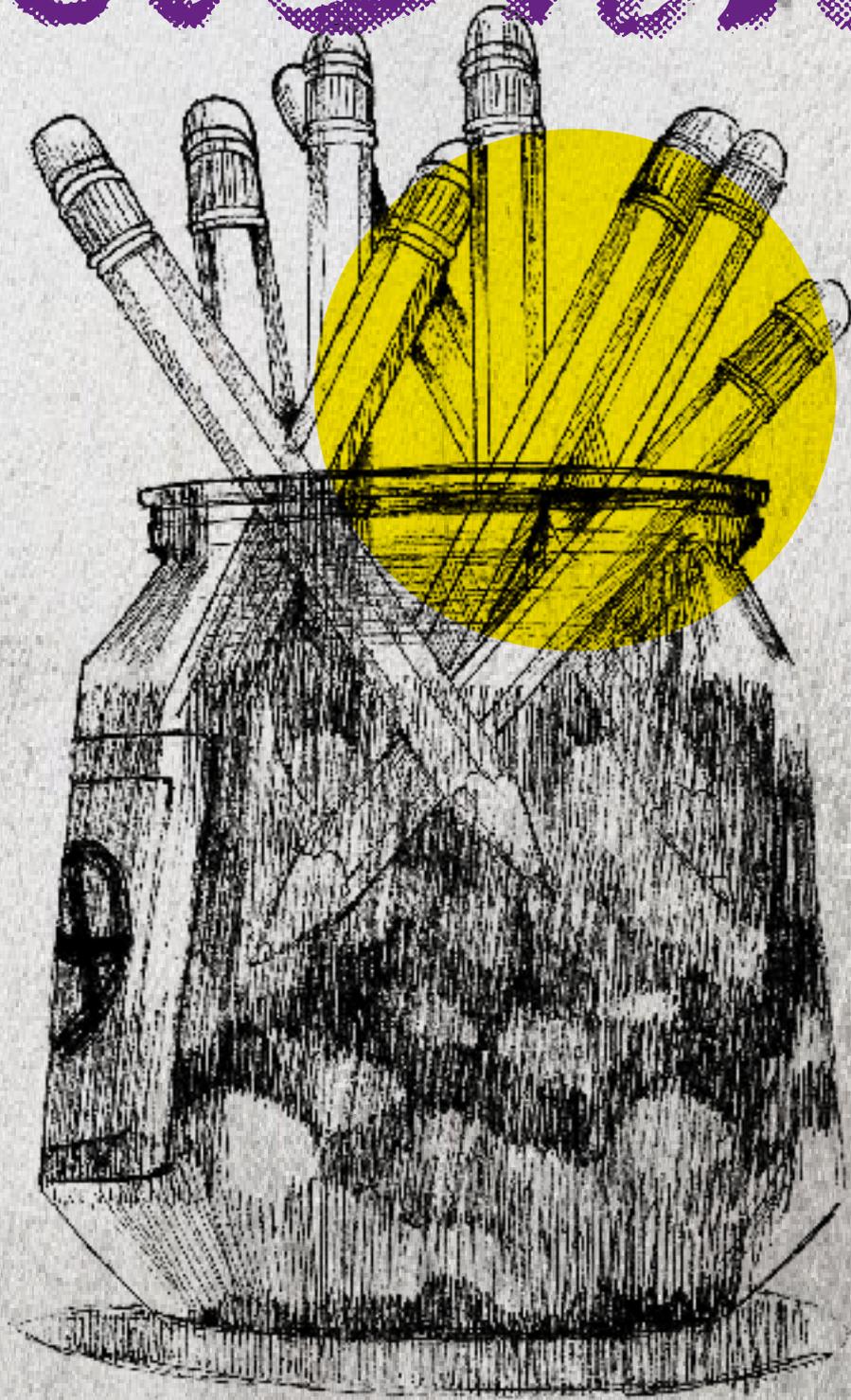
Licenciado en Comunicación Social y Andragogía y Magister en Educación y Desarrollo Social. Docente autor de Cátedra Integradora y Lenguas en el Programa de Profesionalización Docente de la UNAE para las provincias de Orellana y Sucumbíos.
marco.enriquez@unae.edu.ec

“El verdadero saber es aquel que surge de la tierra, aquel que escucha el pasado, que respeta el entorno y nos permite entender lo que somos”.

“El saber tiene sentido cuando es construido en comunidad, cuando responde a las circunstancias y permite proponer nuevas formas de construir conocimiento”.



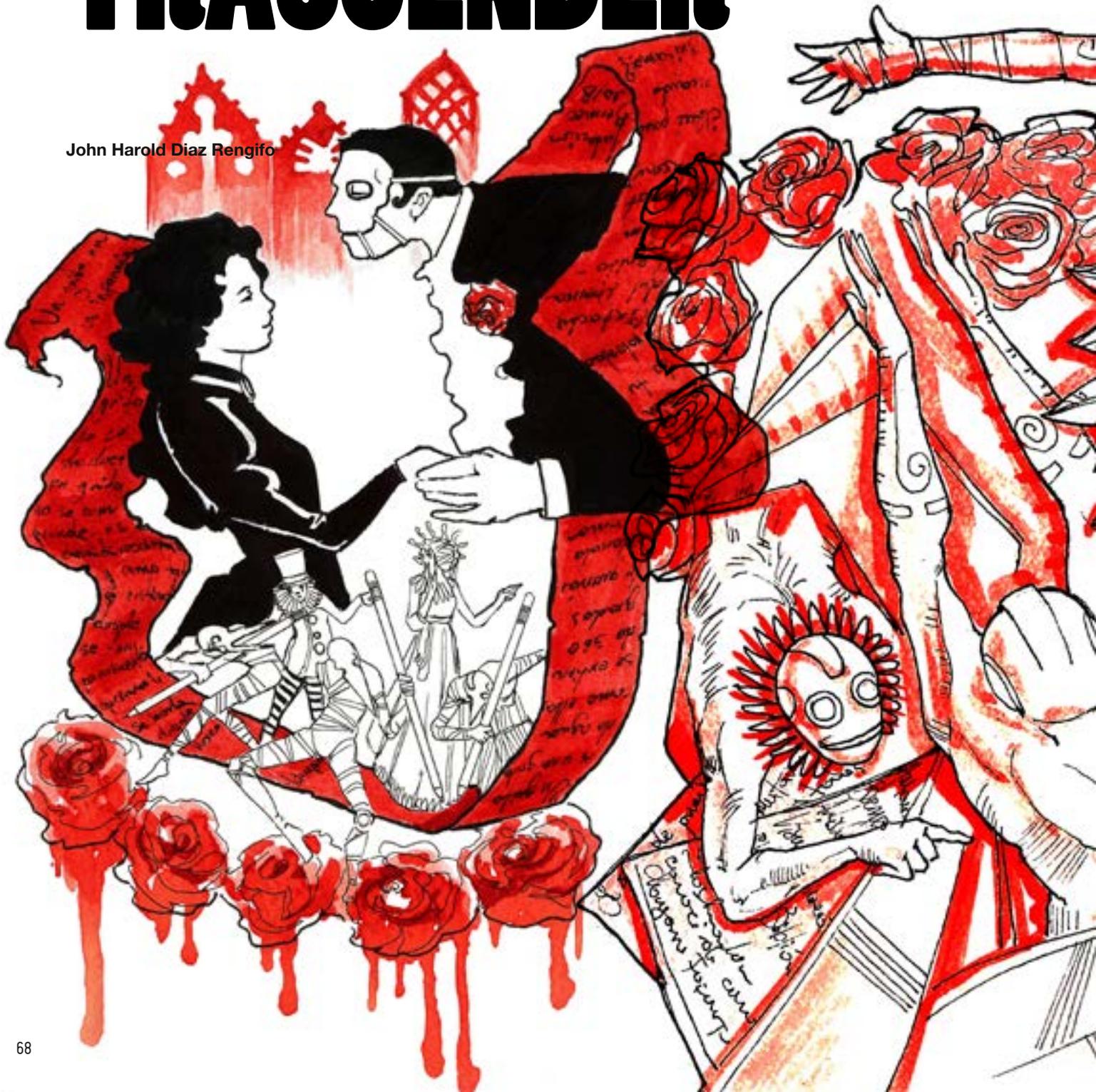
MISHKI

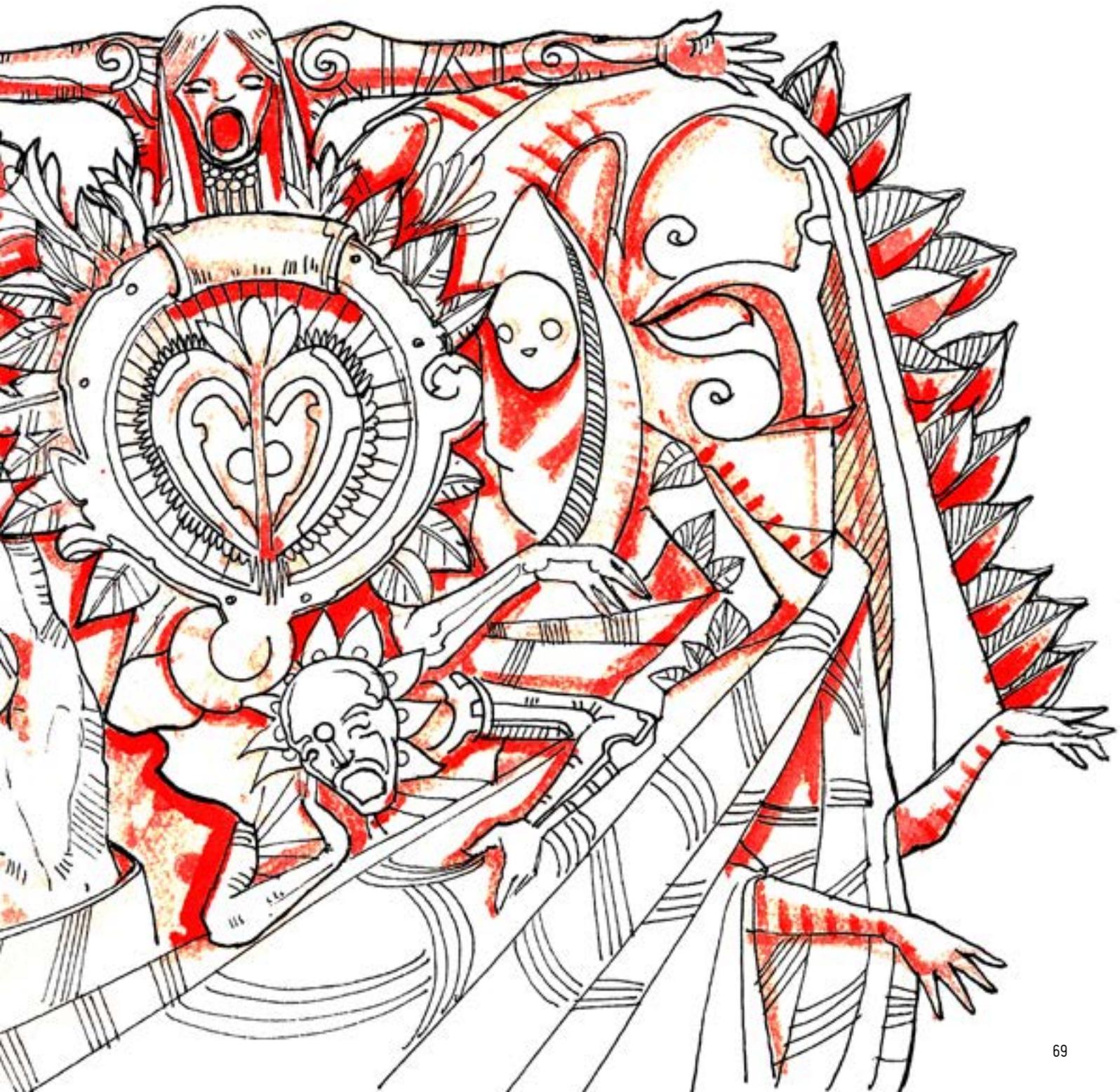


MISHKI SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA "DULCE", "AZÚCAR", "MIEL". ESTA SECCIÓN, QUE CIERRA LA REVISTA CON MUY BUEN SABOR DE BOCA, ESTÁ DEDICADA A FOMENTAR LOS VALORES DE LA INCLUSIÓN COMO EJE VERTEBRADOR DE LA EDUCACIÓN, UNA MANO TENDIDA HACIA EL OTRO COMO PARTE DE UN NOSOTROS IRRENUNCIABLE QUE CONJUGA A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

LA FUNDACIÓN TRASCENDER

John Harold Díaz Rengifo





La fundación Trascender está ubicada en Santiago de Cali – Colombia, se creó en el año 2000 como una entidad abierta con la finalidad de formar líderes con principios y valores, beneficiando a niños y jóvenes provenientes de sectores de alto riesgo social del Departamento del Valle del Cauca. En un lapso de ocho años, con el apoyo de un grupo de investigadores, la fundación creó un modelo pedagógico propio que a través del arte, permite a los niños adquirir competencias sociales desde ocho espacios de expresión llamados obras.

Para garantizar sus procesos a largo plazo se han realizado alianzas estratégicas con empresas de la región y con las instituciones educativas, donde el programa pedagógico y social obra Trascender forma parte de la jornada escolar. Este proceso va acompañado de un trabajo con su círculo afectivo, docentes y familias, fortaleciendo los vínculos afectivos y la comunicación asertiva. La fundación Trascender ha trabajado con más de 390 docentes, 4.800 niños, jóvenes y sus familias que han participado en nuestros diferentes programas.

El programa obra Trascender, enfocado en la formación de valores y competencias ciudadanas a través del arte está conformado por dos componentes:

Componente pedagógico: desarrollado en cuatro espacios de expresión artística: música, teatro, artes plásticas, literatura, un espacio para la manifestación cultural: histórico/cultural-social, un espacio para las nuevas tecnologías: informática, un espacio para la estrategia: ajedrez

Componente social: donde se desarrolla el trabajo con padres de familia y docentes. Los niños participan en la obra social que fortalece el núcleo familiar desde sus criterios.

El propósito de este programa es fomentar a través del arte el fortalecimiento de los valores y las competencias ciudadanas para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la población beneficiada. Y, fortalecer la convivencia a través del proceso artístico, generando espacios de reflexión y la consolidación de propuestas que beneficien a toda la comunidad. La propuesta ha buscado ser coherente con los intereses de los niños y la comunidad, le apuesta a una metodología vivencial donde el arte se involucra en los procesos educativos de los niños. A través del arte los niños se relacionan, se conmueven, se expresan de una manera sensible, conviven con los demás en ambientes de respeto, cooperación, solidaridad y tolerancia.

Los niños realizan semanalmente y durante todo el ciclo escolar actividades en los diferentes espacios de expresión (obras). Estos espacios están artísticamente ambientados, y ofrecen diferentes



La fundación Trascender ha trabajado con más de 390 docentes, 4.800 niños, jóvenes y sus familias que han participado en nuestros diferentes programas.

alternativas de expresión. Cada espacio cuenta con un artista que guía las experiencias.

Este proceso con los niños se presenta en dos modalidades:

Los artistas se desplazan semanalmente hasta las instituciones educativas y realizan diversas actividades de índole artística donde se desarrollan procesos en torno a la convivencia y el fortalecimiento de los valores con el grupo de niños y jóvenes.

Los niños se desplazan hasta la fundación Trascender, donde los espacios de trabajo se encuentran ambientados artísticamente y un grupo de artista realiza diversas actividades con los niños, desarrollando procesos en torno a la convivencia y el fortalecimiento de los valores.

ORIGEN DE LOS PROYECTOS POR CICLO ESCOLAR

La obra Trascender, en cada ciclo escolar, brinda a los niños nuevas experiencias, tanto en un espacio colectivo como de los espacios de expresión (obras). El espacio colectivo está destinado a un encuentro diario al inicio de la jornada que, a través de un cuento, una representación o una ronda, damos la bienvenida a los niños.

Este espacio, previamente ambientado, ofrece un montaje, por el cual se moverán o compartirán los niños. Este montaje varía en cada ciclo escolar, por ejemplo, en el año 2017 se realizó un laberinto donde los niños podían moverse, buscando las salidas mientras estaban inmersos en un mundo de humo, luces, colores. En este año se inicia con la propuesta del Fantasma de la Ópera¹, donde los niños se encuentran con música, colores y personajes.

El proceso de montaje es importante en nuestras prácticas, por un lado, permite que esta se pregunte por su hacer, y esto empieza antes del montaje donde aparecen diferentes ideas frente al hacer con los niños entre el grupo multidisciplinario (artista plástico, músico, filósofo, ingeniero, etc.). Las ideas son discutidas, sentidas y valoradas –ya que el conocimiento del artista plástico no es el mismo del músico y viceversa-. Por otro lado, la experiencia

nos lleva sumergirnos en la aventura de crear una nueva experiencia, así pasamos de la idea a los materiales que se utilizarán, para luego en equipo realizar la instalación.

El proyecto en cada espacio de expresión es diferente. Hay un proceso de revisión y análisis de las vivencias anteriores con los niños, cada artista analiza la experiencia, las transformaciones y los nuevos significados que los niños han dado a las propuestas, lo que nos permite dar un vuelco a nuevas posibilidades en el hacer con los niños desde su saber. La experiencia que compartiremos en esta ocasión corresponde a lo que sucede en el espacio colectivo. El cual nos ha llevado este año a preguntarnos sobre *El grito en la infancia*.

¡Un grito en la infancia!

Un grito no se traduce, un grito no se comprende es omnidireccional y como tal se entiende desde su temperamento opcional, se burla desde hace tiempo.

Un grito es una gota de agua
como ella, se extiende 360 grados
le querrás redondo como un cero
él, se dispersa, y no atiende tu voluntad.

(Extracto del Poema El grito -Brahim Mahamat Litassou)

El propósito de este programa es fomentar a través del arte el fortalecimiento de los valores y las competencias ciudadanas para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la población beneficiada

¹ Clásico de la literatura francesa



El espacio colectivo está destinado a un encuentro diario al inicio de la jornada que, a través de un cuento, una representación o una ronda, damos la bienvenida a los niños.

Gritamos cuando somos felices, gritamos cuando tenemos ira, gritamos cuando tenemos miedo. Incluso hay gritos silenciosos que se ahogan en la tristeza. ¡Todos gritamos!

En algunas comunidades afrodescendientes e indígenas el grito es la divulgación de un mensaje lejano. También forma parte del ritual para despertar a la Pachamama (madre tierra) y agradecer su bondadosa fertilidad. El grito forma parte de nuestra naturaleza humana y que con el paso del tiempo aprendemos a usarlo para satisfacer nuestras necesidades, para expresarnos, para sobrevivir.

Así anunciamos nuestra llegada al mundo: con un grito. Después, gritamos muchas veces en la vida. Lo hacemos cuando algo nos sorprende o nos asusta. También cuando la felicidad nos desborda o cuando la desesperación no cabe en el pecho. Y, por supuesto, aprendemos a gritar para imponernos, para agredir a otros, para intimidarlos. El grito, entonces, se convierte en esa manera de expresar lo inexpresable, para dejar en claro que hay algo más allá de las simples palabras. (Sánchez, 2016, en línea).

¿Qué pasa cuando gritamos? Algunos gritan bajo el agua, otros lo hacen cantando, incluso muchas veces intentamos resolver las situaciones con un grito. Para no ir muy lejos el grito también se ve

en el aula escolar; un grito que opaca la mirada infantil. El grito puede escapar de estos momentos de la vida cotidiana. Un grito que no lo atrapamos en conceptos y tampoco hace parte de una orden. Un grito puede ser poético, sensible, acogedor. El grito nos ha llevado a plantearnos el problema: ¿qué grito se esconde en la infancia? Con esta pregunta nos lanzamos a liberar el fantasma del grito; así los espacios se llenarán de sonidos, luces y libertad... ¡para quien se atreva a gritar!

El problema y la intención ya estaban andando. Ahora sería el turno de la ambientación. Destinamos la obra teatral² como escenario para la ambientación colectiva ya que permite los juegos de luces, espejos y la posibilidad de oscurecer todo un salón para la llegada de nuestros niños y niñas, encontrándonos con diferentes provocaciones y sentires.

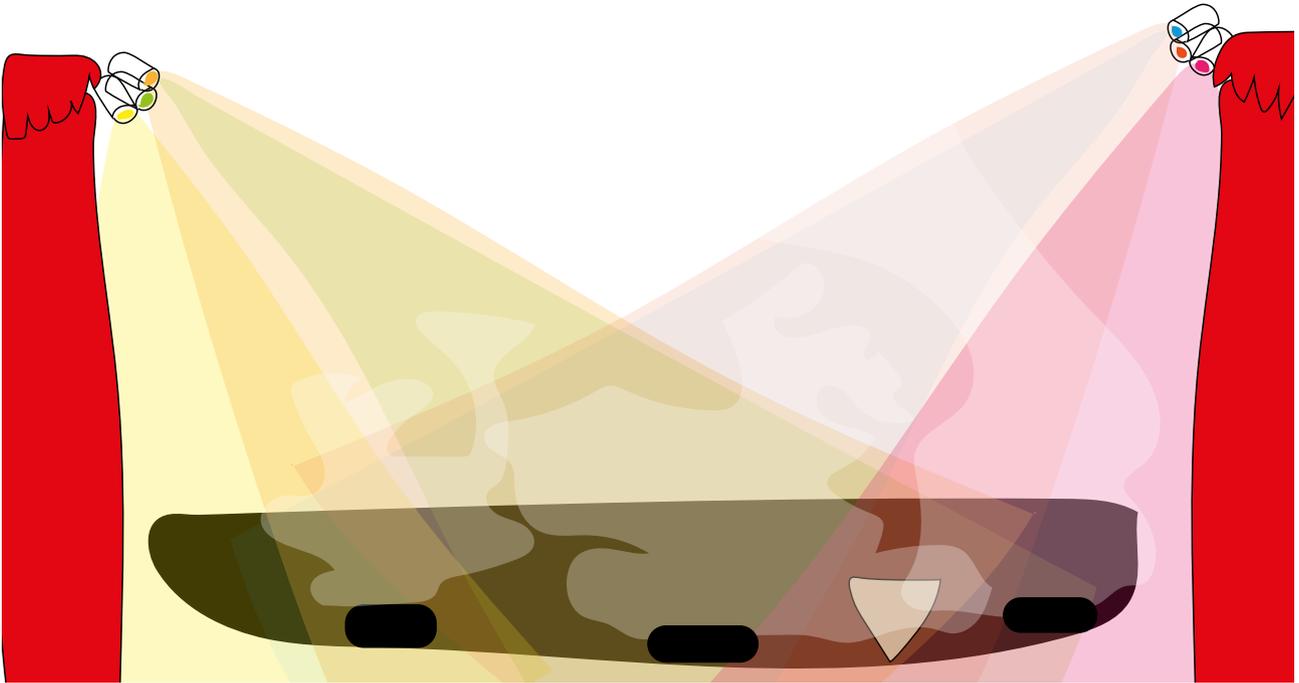
AMBIENTACIÓN

La ambientación del espacio de teatro se dividió en tres partes: escenario, vitrales y pirámide invertida en el techo. Algunas paredes se pintaron de negro, para dar fuerza al color de las luces, el humo y las burbujas. Se implementó una tarima, la cual está conformada por estibas y una plancha de triplex. Luego este espacio se dividió con un telón -con la posibilidad de moverlo con cuerdas-, para ocultar la tarima.

Se pintó una de las ventanas con pintura traslúcida, como si fuera un vitral a modo de iglesia medieval. Se instaló una pirámide de forma invertida en el techo, sostenida con cuerdas. En su base tiene un reflector de luz para proyectar diferentes gamas de luces de colores, que observadas desde abajo generara múltiples sensaciones. Con los anteriores elementos pretendíamos transformar el espacio en una sala de concierto clásico con vitrales, luces y escenario.

Pero faltaba la apuesta en escena, para ello se asumió al fantasma de la ópera. Un fantasma que

² La obra teatral hace parte de los ocho espacios de expresión de la fundación Trascender: teatro, artes plásticas, histórico-cultural, obra social, ajedrez y juegos estratégicos, obra de informática o virtual, música y literatura. Espacios artísticamente ambientados, los cuales ofrecen diferentes alternativas de expresión; cada espacio con un artista que guía las experiencias.



no tendría un guion definido y que en el transcurso del tiempo y con los niños el fantasma tuviera la oportunidad de ser muchos, incluso de transformarse en el transcurso de los encuentros con los niños y las niñas³.

EL FANTASMA DE LA ÓPERA

El asombro ante las luces, ante el telón que esconde sonidos, la espera, humo, música, el personaje del fantasma. El telón tiene una pequeña abertura, la cual no pasa desapercibida, los niños miran hacia adentro, hacia lo que está escondido. La canción del fantasma de la ópera ha hecho eco, incluso los niños y las niñas la cantan con pasión... la voz sube fusionándose al grito.

Hemos puesto en escena a diferentes personajes que acompañan al fantasma de la ópera. Su mensaje para los niños es la interpretación de la vida y sus diferentes dimensiones: sentir el aire, rozar la piel, probar la neblina del lugar y atrapar los múltiples matices del color. Detrás de la apariencia tenebrosa del lugar, se esconden diferentes elementos significativos para la infancia.

El fantasma está aquí y su presencia desborda a los niños. Se permite gritar, ¡gritar fuerte!, tan fuerte, como lo haría una chicharra en la noche; todos gritan, incluso los adultos. Los niños gritan muy fuerte y solo callan para poder respirar. Es un grito que transita y se transforma, que inspira y se revela, es un grito que se convierte en poesía. Es un éxtasis que danza entre nuestros cuerpos por la presencia de un ser efímero.

Los cuerpos de los niños buscan quien los cubra, quien los abrace; mientras sonrían y gritan. Buscan compañía, sentirse tocados por otro con el cual comparten un lugar lúgubre y lleno de emociones. Emociones que contagian; conexión sensible que permite conmoverse y sentir a los otros.

En pocos niños aparece el llanto que luego cambia a risa. Otros niños salen del espacio, pero se quedan mirando por un orificio, viendo lo que pasa – la curiosidad aun ante el temor no deja de mirar-. Algunos niños intentan doblegar al fantasma, cogiendo entre sus manos el traje. El fantasma de nuestra ópera es un fantasma que incita el grito, al desahogo, no solo de los niños, es la oportunidad para gritar para todos quienes se encuentren en el espacio.

³ En principio queríamos darle vida al Fantasma de la Ópera de Gastón Leroux, pero nos dimos cuenta que no nos interesaba seguir una historia, necesitábamos que nuestro fantasma 'creciera' en cada encuentro con los niños.

¿QUÉ ESCONDE EL GRITO EN LA INFANCIA?

El telón oscuro, las luces y el vitral nos han guiado en el camino, encontrándonos con el eco de los gritos; y construyendo a la vez la pregunta que despierta y permite cuestionarnos: ¿qué esconde el grito en la infancia? Hemos observado que los niños y las niñas no solo gritan para desahogarse, tampoco tiene relación con el temor a lo desconocido exclusivamente abriendo así más preguntas: ¿será que gritan por placer, por euforia o arrastrados por un sentimiento de libertad?, ¿será que los niños gritan por alegría?

ALEGRÍA

El grito es movimiento, es acción como también lo es la alegría. Y los niños saben esto. Su mente les ayuda a recrear las historias. Por ejemplo, si un día le cuentas que has estado en una fiesta de cumpleaños, la mayoría de niños y niñas opinará sobre la comida, el pastel, la gaseosa o el perro caliente. Aun así, en la cabeza de algunos docentes los niños siguen siendo sólo números, que pertenecen a una serie llamada alumnos.

En la cabecita de los niños el muñeco de trapo, el rostro de mamá o papá, el árbol del colegio y el barco de papel, se mueven sin orden, quizás todo a la vez o con pausas. Mientras mira por la ventana y ve un colibrí, ignorando la clase de matemáticas. Un instante, donde la alegría se entromete en los salones de clases. ¡Alegría! Esa emoción ingenua que sonrío al ver un colibrí, o al recortar una flor de una hoja. La alegría transita en los pasos de los niños. La alegría jamás estará quieta, necesita el movimiento, la vitalidad, lo vivo; pues deriva del latín *alacer*, cuyo significado es “rápido” y “vivaz”. ¡El grito es vida! Cómo también lo es la alegría.

Dentro del contexto escolar y quizás en sus hogares, se les pide a los niños y a las niñas que no deben gritar, que no alcen la voz. Incluso, con frecuencia afanamos el ritmo para que expresen sus pensamientos, pero siempre en voz baja. Se teme que los niños desobedezcan si gritan más fuerte que el adulto. Pareciera que la ausencia del

¿Qué pasa cuando gritamos? Algunos gritan bajo el agua, otros lo hacen cantando, incluso muchas veces intentamos resolver las situaciones con un grito.

grito propiciara un ambiente tranquilo garantizando una atmósfera ideal para el aprendizaje, donde lo lúgubre, no son las sombras sino el silencio.

Sin alegría no hay aprendizaje duradero, se aprende lo que nos gusta, lo que disfrutamos. Ojalá en la educación olvidaran la frase: a quién no quiere una taza, se le dan dos. Si nos dieran dos veces, lo que se disfruta, aprender sería divertido. ¿Es la alegría un síntoma del aprendizaje? Por lo menos es un indicio que estamos haciendo las cosas bien.

REFERENCIAS

Sánchez, E. (2016). “¿Por qué gritamos?”. *Lamentees maravillosa*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/por-que-gritamos-2/>

John Harold Diaz Rengifo

Artista/docente obra de ajedrez y juegos estratégicos.

“La escuela es más que una infraestructura física, es la conclusión de procesos pensados para el enriquecimiento social de la humanidad”.

“La escuela es más que una infraestructura física, es el sueño de un colectivo tangibilizado para posibilitar el surgimiento de muchos sueños”.



GALERIA VISUAL

EDUCACIÓN SOCIAL

Educación social es un proceso que forma personas que se pueden orientar y caminar mejor en este mundo globalizado y a las cuales el sistema no logra manipular y adoctrinar fácilmente. Es quizá un proceso paralelo y en ocasiones perpendicular a la educación normativa formal escolarizada, puesto que en algún momento podrían confluir. Sin embargo, el sistema educativo formal tratará de engullir todo esfuerzo auto gestionado y auto didacta que tenga como finalidad generar sujetos libres. Una práctica que he conocido de cerca es cuando grupos juveniles se organizan para crear un medio de comunicación comunitario. En la generación de las agendas periodísticas surgen las problemáticas sociales que requieren un tratamiento mediático distinto al que proponen los medios masivos. Ahí nacen los diversos activismos y radicalidades que el sistema nuevamente tratará de engullir y volverlos inocuos: ecología, derechos de la naturaleza, economía solidaria, feminismos, animalismo, antiespecismo, entre otros.

Paul Robles Flores – Productor Radialista – Activista liberación animal

punkuradio@riseup.net

















Para cada animal



su vida es importante.

TM

NORMAS DE PUBLICACIÓN

LA REVISTA MAMAKUNA ESTÁ ORIENTADA A MAESTROS Y MAESTRAS. LOS ARTÍCULOS DEBEN SER ESCRITOS EN UN LENGUAJE ACCESIBLE.

ESTRUCTURA DE LA REVISTA

La revista Mamakuna contiene 5 secciones:

WAWA (NIÑO): Una sección pensada para la educación de los niños de 0 a 5 años.

WAMBRAS (ADOLESCENTES): En este espacio se tratan las problemáticas que propone la educación de los adolescentes.

CHAUPI (CENTRO): Esta sección está destinada a tratar el tema central de la revista.

RUNA (SER HUMANO): Una sección para abordar la educación intercultural.

MISHKI (DULCE): Sección pensada para abordar todo lo referente a la educación inclusiva.

GUÍAS GENERALES

La Revista Mamakuna se reserva todos los derechos de autor (copyright). El material publicado en la revista podrá reproducirse parcial o totalmente para fines educativos u otros fines no lucrativos siempre que se cite al autor y el nombre de la revista.

Los trabajos presentados para ser publicados deberán ser originales e inéditos.

Los trabajos publicados son responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la opinión de la revista o de la institución a la que pertenecen los autores. No se aceptará más de un artículo por autor o coautores en cada edición.

El idioma oficial de la revista es el español, aunque podrán aceptarse artículos en inglés y en kichwa (con su correspondiente traducción).

SELECCIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Los principales criterios para la selección de los artículos son la pertinencia de la temática, la solidez argumentativa y la originalidad del tema. El proceso de evaluación incluye una revisión por parte del comité de publicaciones para determinar si el texto corresponde al tema central y si cumple con los criterios de publicación.

ESPECIFICACIONES TÉCNICAS PARA EL ENVÍO DE TEXTOS

Es importante tomar muy en cuenta las especificaciones técnicas pues su incumplimiento puede ser motivo de rechazo del artículo presentado.

1. Los textos deberán tener una extensión de entre 2500 y 3500 palabras, además deben ser

presentados en interlineado sencillo con tipo de letra "Times New Roman" 12 puntos. Además constará un resumen tanto en el idioma presentado como en inglés (abstract) de no más de 150 palabras, y tres palabras clave, en el idioma presentado y en inglés (key words).

2. Si el texto incluye material gráfico (cuadros, ilustraciones, fotografías), éstos deben ser presentados a parte, en un formato Excel, o en JPEG de alta resolución, con su respectivo título, pie de foto, o créditos.

3. Al final del texto debe incorporarse el nombre del autor/es e incluirse en no más de 80 palabras, sus datos básicos y su dirección electrónica, así como la institución a la que pertenece.

4. Los textos deben ser enviados como archivo adjunto a: **mamakuna@unae.edu.ec** incorporando en el asunto del correo el título del texto.

5. El envío del escrito supone la aceptación de la publicación del trabajo en la revista.

6. La preparación de los manuscritos ha de atenerse a las **normas de publicación de la APA** (Publication Manual of the American Psychological Association, 6ª edición). A continuación se recuerdan algunos de estos requisitos:

Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido del autor y año de publicación (ambos entre paréntesis y separado por una coma). Si el autor forma parte de la narración se pone entre paréntesis sólo el año. Si se trata de dos autores siempre se citan ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citan todos la primera vez, en las siguientes citas se pone sólo el apellido del primero seguido de "et al." y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. Para más de seis autores se cita el primero seguido de "et al." y en caso de confusión se añaden los autores subsiguientes hasta que resulten bien identificados. Cuando se citan distintos autores dentro del mismo paréntesis, se ordenan alfabéticamente. Para citar trabajos del mismo autor o autores, de la misma fecha, se añaden al año las letras a, b, c, hasta donde sea necesario, repitiendo el año.

Las referencias bibliográficas irán alfabéticamente ordenadas al final y atendiendo a la siguiente normativa:

a. Para libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto, en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con un "&"); año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial. Ejemplo:

Lezak, M., Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological Assessment* (4th ed.). New York: Oxford University Press.

b. Para capítulos de libros colectivos o de actas: Autor(es); año; título del trabajo que se cita y, a continuación introducido con "In", el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido) seguido entre paréntesis de Ed., añadiendo una "s" en el caso del plural; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Wit, H., & Mitchell, S. H. (2009). Drug Effects on Delay Discounting. In G. J. Madden & W. K. Bickel (Eds.), *Impulsivity: The Behavioral and Neurological Science of Discounting* (pp. 213-241). Washington, DC: American Psychological Association.

c. Para revistas: Autor(es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. en cursiva; nº entre paréntesis sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número, y página inicial y final. Ejemplo:

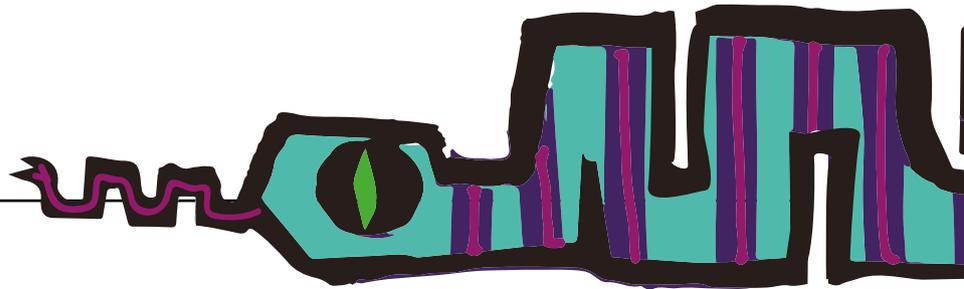
Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20, 872-882.

d. Para páginas web: Los autores deberán en lo posible archivar todas las referencias web antes de citarlas a través de WebCite®. Este es un servicio gratuito que garantiza que el material web citado se mantendrá a disposición de los lectores en el futuro.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR - UNAE

REGLAMENTO INTERNO DE LA REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS MAMAKUNA



Artículo 1. El presente reglamento regula la gestión editorial de la Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, Mamakuna, para la difusión de los trabajos de docentes-investigadores de la UNAE, docentes de las instituciones educativas, con quienes la UNAE establece vínculos de cooperación interinstitucional, a través de la Práctica Pre profesional, los programas de Vinculación con la Colectividad, la Dirección de innovación, la Dirección de Educación Continua y de otros docentes investigadores interesados en contribuir a la mejora de la calidad de la práctica docente y los aprendizajes.

Artículo 2. La revista Mamakuna es editada por la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, responsable de su producción y distribución, tanto en soporte papel como en digital de libre acceso y se publica de forma cuatrimestral.

Artículo 3. 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. La revista Mamakuna fomenta el intercambio de experiencias, ideas, reflexiones, investigaciones y sistematizaciones de buenas prácticas pedagógicas con la comunidad educativa de forma plurilingüe e intercultural; los idiomas en los que se publica son: castellano, inglés, kichwa y shuar.

En la revista Mamakuna se publica: a) experiencias pedagógicas que describen procesos, procedimientos, estrategias, metodologías, técnicas, talentos, roles y recursos empleados en el desarrollo de la experiencia que se presenta, b) análisis de buenas prácticas pedagógicas, c) análisis de casos de prácticas pedagógicas, d) sistematizaciones de experiencias pedagógicas, e) de forma complementaria se publican trabajos que contribuyan al desarrollo del pensamiento pedagógico-educativo, tales como estados de la cuestión, ensayos bibliográficos, revisión, meta-análisis, estudios bibliométricos, reseñas, entrevistas o cualquier tipo de artículo que el Comité Editorial de la revista Mamakuna considere pertinente con el carácter de la revista y la temática de la convocatoria.

Mamakuna es una revista en la que se promueve la difusión de experiencias y prácticas pedagógicas relevantes para la mejora de la calidad educativa, en las dimensiones disciplinares de la Didáctica y la Pedagogía. Se considera que es en las instituciones educativas donde tiene lugar la mayoría de experiencias pedagógicas, en función de procesos y procedimientos propios de la cultura escolar y académica, tales como: formación de equipos, comités, colectivos, entre otros; establecimiento de acuerdos interinstitucionales y de otro tipo; adopción de enfoques, concepciones, teorías, etc.; aprovechamiento y optimización de competencias y capacidades de colaboradores: docentes, directivos, estudiantes, padres de familia, entre otros; gestión de la participación comunitaria (minga, feria escolar, casa abierta, congresos, coloquios, etc.); observación participante, revisión de fuentes

de información institucionales, especializadas, etc.; entrevistas a actores de la comunidad educativa, reuniones institucionales, entre otras técnicas y metodologías. En Mamakuna se fomenta la diseminación de estos procesos y procedimientos como experiencias pedagógicas de interés para los docentes.

Docentes investigadores e innovadores, de todas las etapas y modalidades educativas, tienen en este medio un espacio académico para fomentar la mejora de la calidad de la educación, por medio de trabajos originales y metodológicamente bien fundamentados.

La revista Mamakuna responde a los desafíos de la sociedad socialista del conocimiento, en el marco del Buen Vivir. Como revista de divulgación de experiencias pedagógicas procura la innovación de la práctica docente y las culturas escolares y académicas, con el fin de contribuir a la mejora de los aprendizajes y la democratización del conocimiento como bien social público.

Artículo 4. La revista Mamakuna se especializa en la divulgación de experiencias y buenas prácticas pedagógicas. Como revista de divulgación está destinada fundamentalmente a la publicación de artículos originales que hagan aportes novedosos a la innovación y mejora de la práctica docente fundamentados en teorías, enfoques, modelos y metodologías pedagógicas, que tengan consistencia conceptual y metodológica, dominio y uso de bibliografía, y sistemas de referencia homologada, que demuestren coherencia lógica en las argumentaciones, que haya claridad y precisión en el lenguaje utilizado, que respondan a las normas y políticas fijadas por el Consejo Editorial de la UNAE, y que proporcione información fiable, actualizada y verificable.

Artículo 5. La dirección de la revista Mamakuna estará a cargo de la Dirección de Prácticas y La Dirección de Vinculación con la Colectividad, quienes nombrarán al Comité Editorial, conformador por:

- a. Director de Innovación
- b. Dirección de Editorial
- c. Dos docentes designados por las directoras
- d. El secretario o secretaria de la revista

- e. El diagramador
- f. El ilustrador

Además, según se considere oportuno, las directoras podrán extender la participación de invitados ocasionales, tanto de docentes de la UNAE como de profesores de las distintas instituciones con los que la UNAE mantiene relación. Estos invitados podrán ser designados inclusive como coordinadores de aquel número que se considere pertinente.

Artículo 6. El Comité Científico Asesor de la Revista Mamakuna es el órgano de consulta de la revista y tiene como objetivo asesorar, promover, evaluar y proponer evaluadores de las publicaciones seleccionadas. Estará conformado entre 15 y 25 académicos o investigadores de reconocido prestigio, los mismos que deben contar con título de doctorado, deben ser externos a la institución, y al menos un 50% debe pertenecer a instituciones extranjeras. El Comité Científico Asesor se conformará por invitación del Comité Editorial durarán en funciones 2 años y podrán ser reelegidos.

Artículo 7. Son funciones del Comité Editorial de la revista MAMAKUNA

- a. Definir el tema de cada edición de la revista
- b. Elaborar la convocatoria
- c. Seleccionar y aprobar los artículos para revisión por pares
- d. Velar por la calidad de la producción científica y académica de la revista.
- e. Determinar las características formales, la periodicidad y las condiciones de edición.
- f. Realizar y buscar propuestas provenientes de la comunidad académica.
- g. Asistir a las reuniones.
- h. Realizar tareas de arbitraje cuando se les solicite.
- i. Conformar por invitación al Comité Científico Asesor y seleccionar a los evaluadores para los artículos recibidos y, en caso de discrepancia entre los informes solicitados, encargar evaluaciones adicionales.
- j. Todas aquellas funciones que garanticen el cumplimiento de los criterios de calidad propios de las publicaciones científicas y su continuidad.

Artículo 8. Son funciones de las Directoras:

- a. Conformar y dirigir el Comité Editorial de la revista.
- b. Informar al Consejo Editorial de la Universidad sobre el funcionamiento de la revista.
- c. Velar por el cumplimiento de los acuerdos del Comité Editorial.
- d. Dirigir dentro del Comité Editorial.

Artículo 9. Son funciones del Secretario/a:

- a. Asistir a las directoras en sus funciones.
- b. Implementar las decisiones y los acuerdos del Comité Editorial de la revista Mamakuna.
- c. Transmitir al Comité Editorial las propuestas que lleguen e informar sobre el proceso de evaluación de los artículos recibidos.
- d. Coordinar los trabajos con la Dirección Editorial.
- e. Realizar el seguimiento del proceso de evaluación de los artículos recibidos.
- f. Realizar y custodiar las actas correspondientes a las reuniones del Comité Editorial y demás documentación de la revista.
- g. Hacer llegar a las Directoras de la Revista, en tiempo y forma, toda la información necesaria para su gestión.
- f. Realizar las convocatorias, previo acuerdo con los directores a las reuniones del Comité Editorial de la revista Mamakuna.

Artículo 10. Los miembros del Comité Editorial de la revista Mamakuna son nombrados por las Directoras, ejercen su cargo durante dos años y pueden ser reelegidos o sustituidos.

Artículo 11. Las normas de publicación de la revista Mamakuna estarán disponibles en la Web de la Universidad. La revista somete, previa selección del Comité Editorial, los artículos recibidos a evaluación externa por pares, según el procedimiento de doble ciego.

Artículo 12. Los miembros del Comité Editorial de la revista Mamakuna pueden proponer artículos

propios, o en los que participen, para su publicación en la Revista, hasta un máximo de 10% de porcentaje en cada número o superar el porcentaje cuando hiciere falta para cubrir las necesidades de publicación, así como coordinar dosieres monográficos. Los miembros del Comité Editorial interno no podrán actuar como evaluadores de sus propios artículos.

Artículo 13. Ya que la revista es cuatrimestral y pensando en abrir la posibilidad de participación a varios autores, cada autor podrá proponer artículos de manera anual. Sus artículos guardarán relación a experiencias pedagógicas significativas, resultados de trabajo de investigación que aporten en la práctica educativa.

Artículo 14. El Comité Editorial de la revista Mamakuna establece su línea editorial en concordancia con el Reglamento Editorial de la Universidad Nacional de Educación. Las decisiones estarán basadas en criterios de calidad, pertinencia, objetividad y pluralismo. En consecuencia, la revista Mamakuna no se identificará necesariamente con los puntos de vista sostenidos en los artículos que pública, que son de exclusiva responsabilidad de sus autores. Siendo fiel al espíritu científico y crítico universitario, la revista promueve el debate y el intercambio de ideas.

Artículo 15. Las reuniones del Comité Editorial interno de la revista Mamakuna y sus decisiones se realizarán y aprobarán con un quórum por mayoría simple. Las reuniones se realizarán una vez al mes. Se podrán realizar reuniones extraordinarias para tratar los puntos específicos de la convocatoria. Las reuniones serán convocadas y organizadas por el Secretario/a del Comité Editorial con una antelación mínima de tres días; para ello, la Secretario/a enviará el orden del día y la documentación pertinente.

Artículo 16. El presente documento constituye EL REGLAMENTO INTERNO DE LA REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS "MAMAKUNA".





VI

FORO REGIONAL
Responsabilidad Social Territorial

**“Plan de Acción Transformador
Educación Superior 2028
Balance y Perspectivas”**



22^{al}24

OCTUBRE 2018

CUENCA - INGAPIRCA - CHUQUIPATA - AZOGUES
CAMPUS UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

www.iesalc.unesco.org.ve



Mamakuna

