



SABERES ANDANTES

“Transformación Curricular:
Propuestas y Desafíos”

SABERES ANDANTES REVISTA DE EDUCACIÓN

Volumen 2, Número 5, año 2018

“TRANSFORMACIÓN CURRICULAR: PROPUESTAS Y DESAFÍOS”

Revista semestral de Educación.

Dirigida a educadores, profesionales y académicos con el objeto de promover y difundir aportes para el debate y generación de propuestas en el campo de la educación que coadyuven a su transformación. Las colaboraciones que recibe son nacionales e internacionales para ampliar el campo de intercambio.

Coordinación: Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría.

Entidad editora: Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría Ecuador.

Director General:

Carlos Vargas

Editora Responsable:

Beatriz García

Comité editorial

Vicente Palop (Investigador externo Instituto Interuniversitario Desarrollo Local, Universidad de Valencia, España)

Marielsa Ortiz (Universidad del Zulia, Venezuela)

Paulina Morales (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Christian Ubilla (Fe y Alegría Ecuador)

Fabrizio Alaña S.J. (Director de Educación de la red de Colegios Jesuitas. Ecuador)

Carlos Corrales (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

María Noelle Acosta (Fe y Alegría Ecuador)

Emely Benavides (Fe y Alegría Ecuador)

Colaboración

María Dolores Briceño. Área de Acción Pública de Fe y Alegría Ecuador

Edición y diseño gráfico: Imprenta IdeaZ, Quito.

Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Manuel Larrea Oe2-38 y Asunción, Quito-Ecuador

Teléfonos: (593 2)3214455/ 3214407

Casilla: 17 - 08 – 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador

ISSN 2588-0756



Revista Saberes Andantes by Fe y Alegría Ecuador is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.



Saberes Andantes

“Transformación Curricular:
Propuestas y Desafíos”

Revista Semestral de Educación de Fe y Alegría Ecuador
Volumen 2, Número 5, año 2018

TABLA DE CONTENIDO

- 5 PRESENTACIÓN**
¿Dónde están tus pies?
Carlos Vargas. Director Nacional Fe y Alegría Ecuador
- 7 EDITORIAL**
El currículo ecuatoriano: bondades y contradicciones
Beatriz García. Coordinadora del Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría
- ENSAYOS E INVESTIGACIONES**
- 12** *Juego latinoamericano, educación física, currículum y educación integral*
Soc. Eloy Altuve Mejía
- 37** *Mirada general al currículo ecuatoriano y su aplicación*
Mg. Liliana E. Ordoñez T.
- 53** *Herramienta multimedia para la enseñanza del relieve glacial de Venezuela*
Lic. Ramón Labarca Rincón
- 74** *La lógica educativa: enseñar para producir*
Br. María José Novoa
- ENTREVISTA**
- 88** *Hacia una educación humanizadora*
Dr. Antonio Pérez Esclarín
Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín - Venezuela

PRESENTACIÓN

¿Dónde están tus pies?

Carlos Vargas

*Director Nacional
Fe y Alegría Ecuador*

El Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría continúa brindando espacios para compartir saberes, que de alguna manera, nacen de las propias experiencias de los autores, de sus prácticas educativas. Releyéndolos, me dejan camino abierto para seguir pensando que, en este nuevo orden del mundo, la enseñanza deberá siempre pensarse como un proceso de construcción social; ello implica que mirar la realidad en la que nos toca educar es un imperativo, porque solo desde allí podremos agudizar el mejor método de enseñanza aprendizaje.

Para entender mejor este imperativo de mirar la realidad, tenemos que hacer consciencia de cuál es el sitio desde donde la miramos; Boff diría “en dónde están tus pies”, otros dirán que depende de los lentes o gafas que te pongas; si miras la realidad desde la productividad del mundo de consumo y de la competitividad del mercado, ya te diré que educación persigues: “escuelas con estándares de éxito en sociedades fracasadas”. ¿Es eso lo que queremos?

La propuesta de una educación participativa, democrática, de derechos y deberes vendrá de la urgente esperanza de tener sociedades más justas, solidarias, comprometidas con la igualdad de derechos para todos y todas, no para competir y tener más, sino para **ser más**, que implica lo esencial del ser humano, que es el **CAUIDADO del OTRO**, de la casa común y de su propio ethos, es decir: **para servir mejor**; para que todos y todas vivamos con calidad y sin exclusiones, este será el toque de la Nueva Escuela y, si queremos ser un poco más radicales, evangélicamente hablando, tenemos que comenzar por el campo, por lo rural, por los que menos tienen o los más olvidados, así como lo

plantea Milton Luna¹, nuevo Ministro de Educación.

Necesitamos de Una Nueva Escuela, con mayúscula porque la que tenemos está enredada entre papeles, entre estándares. Sumidos están los niños y niñas en tensiones producidas por el examen, por el regaño, aburridos escuchando discursos que solo les sirve para pasar de grado, con una vida en el aula y otra en el patio, la casa y la calle. Necesitamos otra escuela, retomar ese movimiento pedagógico de finales del siglo XIX, la Escuela Nueva, que plagó de esperanza de cambio en educación para pasar de una escuela transmisiva a otra ACTIVA, significativa, retomar ideas y prácticas que fueron alimentadas de pensadores y pedagogos como Freinet, Decroly, Dewey... y que más adelante, desde una visión más de transformación social y conciencia crítica se pronuncia Freire con su *Pedagogía del oprimido* para inyectar las venas de América latina de un pensamiento libertario desde la educación. Necesitamos de una verdadera relectura de todo ese rumbo iniciado hace siglos porque no ha terminado de germinar en los sistemas educativos, quizá inundado con palabras y documentos que forman parte de los currículos que diseñan, pero no terminan de crecer en las aulas y centros educativos, en sus prácticas pedagógicas y de gestión, ni en los procedimientos de las instancias que acompañan.

Ojalá que este espíritu de verdadero cambio educativo pueda soplar de otra manera en Ecuador; que esta necesidad de una Nueva Escuela que avizora el Ministro bañe propuestas y prácticas, que toque en particular el corazón de educadores y educadoras, para que nuestros niños y niñas, adolescentes y jóvenes encuentren en la escuela un sentido de realización y aprendizaje para Ser y Convivir en aras de aportar en la construcción de un mundo mejor.

De esto trata este número, presentamos sencillas propuestas y reflexiones en el marco de la necesaria transformación educativa desde el currículo que todos y todas estamos convocados a transformar.

1 Luna, Milton. Los retos de la Educación Popular. En Narváez, A. & Calderón, M. & Palop, V. (2015) La Educación Popular ante los nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano. Textos de las ponencias realizadas en las mesas redondas en Guayaquil y Quito, el 21 y 23 de junio del 2014, en el cincuentenario de Fe y Alegría.

EDITORIAL

El currículo ecuatoriano: bondades y contradicciones

Beatriz García

*Coordinadora del Centro de
Formación e Investigación*

Un cambio curricular siempre genera expectativas, dudas e incertidumbre en los educadores, estudiantes y familias, especialmente si no se ha generado con suficiencia procesos de participación y formación de la colectividad para diseñar e implementar la nueva propuesta curricular.

Desde la experiencia de trabajo con educadores de centros educativos con quienes hemos estado participando en espacios formativos sobre el nuevo currículo, comparto una breve mirada sobre sus bondades y contradicciones.

Sin duda el currículo ecuatoriano tiene planteamientos loables, entre ellos podemos destacar:

- El hecho de tener un horizonte claro hacia donde apuntan los esfuerzos del Sistema Educativo; se trata del perfil de salida del bachiller. Este perfil tiene un fuerte enclave en valores donde se percibe un énfasis en el desarrollo de la persona de manera integral y se distancia ampliamente de ser un listado de conocimientos que el estudiante debe poseer. El Ecuador espera lograr que sus jóvenes bachilleres sean personas justas, solidarias e innovadoras, es decir que sean personas con identidad, con capacidades para la convivencia, la construcción de ciudadanía que se constituyan en aportes para sus contextos y la sociedad en general.
- El avance en la reflexión teórica para superar enfoques de una educación transmisiva apegada a objetivos y desarrollo de

contenidos conceptuales, a un enfoque basado en destrezas con criterio de desempeño. Desde este enfoque se subraya especialmente el carácter de aplicación de los aprendizajes escolares, por cuanto adquieren sentido en la medida que sirve a los estudiantes para la vida en sus contextos y en los diversos campos en los que deben desempeñarse y, no sólo para el ámbito escolar. El currículo enfatiza que lo importante no es que el estudiante memorice contenidos sino que desarrolle destrezas que le sirvan para su desempeño en la vida.

- La flexibilidad que se imprime al diseño, es decir, hay un marco normativo para todo el sistema educativo del país, pero se promueve la relectura de este marco desde el contexto para ser recreado; esto implica una tarea de contextualización, muy bien planteada en el currículo. Se requiere una educación contextualizada, en la que los educadores, junto a sus estudiantes, familias y comunidad, tienen un campo abierto para el desarrollo de innovaciones y creatividades que impliquen un aporte a la mejora de la calidad educativa. Esta contextualización se debe materializar, tanto en el centro educativo a través de la construcción de su plan institucional elaborado a partir de sus propios diagnósticos; como en el aula, a través de los procesos de evaluación, planificación y promoción de aprendizajes. En estos niveles de planificación meso y micro curricular se enuncian grados importantes de autonomía a los centros para la consecución de los propósitos.
- El planteamiento de integralidad de áreas es sumamente pertinente por cuanto es necesario avanzar hacia una mirada globalizada del proceso de construcción de conocimiento y de aprehensión de los fenómenos naturales y sociales, donde poco sentido tiene el estudio aislado y especializado de las ciencias si éste no nos permite comprender la naturaleza sistémica y de interrelación de lo social, económico, político, religioso, biológico para la comprensión de la totalidad social. La integración está anunciada en el marco teórico que sustenta la naturaleza del currículo, hay una intensionalidad de superación de las limitaciones de un aprendizaje disciplinar.

Reconocer lo positivo, los avances o fortalezas es necesario

porque nos permite detectar las hendijas por donde miramos con esperanza posibles caminos de mejora de la calidad de la educación en el país y continente. No todo es rotundamente bueno o, por el contrario, rotundamente malo. En tal sentido, deslastrarnos de posiciones políticas a priori que promueven un “a favor” o “en contra” rotundo ayuda a avanzar, desde la crítica y autocrítica sana, hacia otra educación más acorde con lo que necesitan los ciudadanos, contextos y circunstancias que toca vivir.

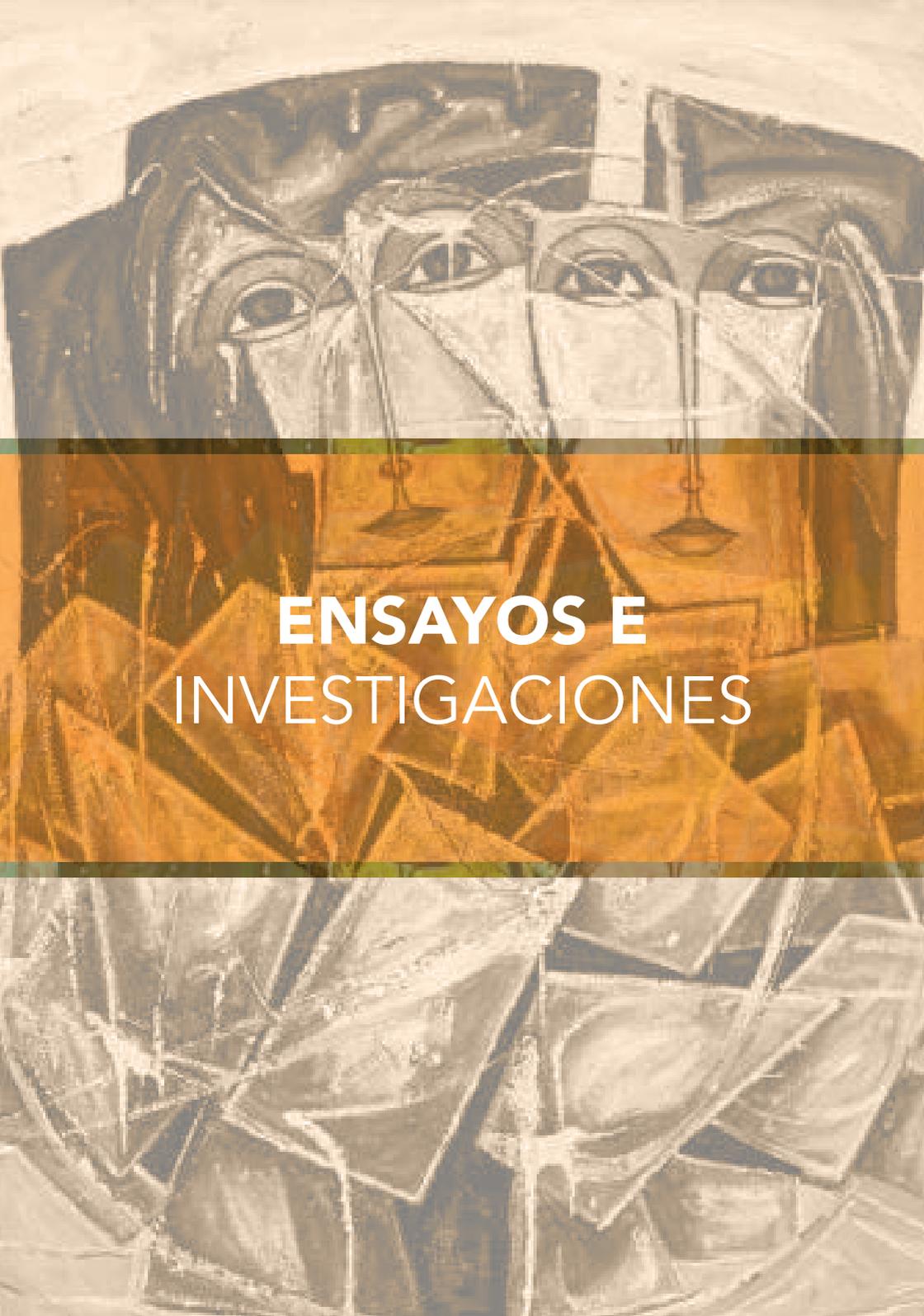
También observamos elementos para debatir o seguir debatiendo, me referiré a tres en particular:

- El perfil de salida del bachiller cuyo énfasis se centra en actitudes y valores, pierde peso en la medida que avanzamos en la lectura de otros componentes del currículo. Si al principio del currículo se indica que se aspira un bachiller solidario, innovador y justo esta aspiración se diluye especialmente en la evaluación, el enfoque que lo acompaña hace poca prevalencia al SER y CONVIVIR en el qué y cómo se enseña y qué y cómo se evalúa; por lo que este perfil puede quedar en una declaración de principios con poca correspondencia con lo que termina siendo la acción en el aula y centro educativo.
- Aunque se presume un distanciamiento del currículo ecuatoriano con respecto al enfoque por competencias por lo que se incorpora el concepto de destreza, en el fondo, competencia y destreza están asociados. Las destrezas con criterio de desempeño son prácticamente competencias, en el caso del nivel de primaria, estamos hablando de competencias “fundamentales”. Este enfoque es funcional, de carácter procedimental, se privilegia el hacer aunque haya aspectos del ser y conocer que se vinculan al desempeño. Si bien es necesario superar el modelo de memorización de contenidos desconectados de la realidad, para avanzar hacia la aplicabilidad de lo que se aprende, el aprendizaje del estudiante no puede traducirse a la preparación para el “desempeño”, término heredado de la capacitación para el empleo. La educación no se reduce a eso. Estamos educando integralmente personas, los tenemos en nuestras aulas desde tempranas edades para que ellos y ellas vayan descubriendo y

desarrollando sus potencialidades, capacidades, actitudes, valores, para que descubran y construyan saberes y conocimientos, para que vayan encontrando su sentido de vida en convivencia con los otros y otras desde experiencias significativas que marcan su ser, para que vayan creciendo como ciudadanos críticos constructores de democracia. Se me hace insuficiente el concepto de destreza con criterio de desempeño (así como el de competencia) para abordar estos aspectos pues no solo se educa para saber hacer "algo".

- En el currículo se define a la evaluación como proceso que evidencia el logro de objetivos, este es un enfoque también punto de debate. Aquí se privilegia el estándar establecido que todos y todas deben alcanzar indistintamente. Pero, si aspiramos una educación integral para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, el enfoque de evaluación debe ser otro. Se evalúa no para medir, calificar, ubicar en un estándar, determinar si logró o no logró el objetivo planteado en el currículo; evaluamos para formar, para ayudar a reflexionar sobre el proceso personal y colectivo de aprendizaje, para animar en la detección de avances, cualidades, potencialidades, saberes, sueños y ayudar a definir propósitos y acciones de mejora desde el ritmo, realidad, característica de cada quien, involucrando además todos los actores que intervienen en el hecho educativo. Una prueba escrita (como la de Ser Bachiller) no dice ni dirá nada en relación a lo que el estudiante es, su relación con los otros, su espiritualidad, sus habilidades, destrezas, actitudes, valores, incluso tengo dudas si dirá algo relevante sobre lo que sabe.

Es necesario continuar el proceso de formación e implementación del nuevo currículo ecuatoriano desde la reflexión de su propuesta y su implementación para desde allí alimentar un diálogo que conlleve a continuar su mejora, y en especial, a la mejora de las prácticas educativas que hoy tenemos.



ENSAYOS E
INVESTIGACIONES

Juego latinoamericano, educación física, curriculum y formación integral

Eloy Altuve Mejía²

eloyaltuve@hotmail.com

Artículo recibido en octubre de 2018 y aprobado en diciembre de 2018.

Resumen

El propósito del trabajo es demostrar la existencia de prácticas lúdicas latinoamericanas que desarrollan la dimensión física del cuerpo y presentar elementos de una propuesta para su incorporación al curriculum de educación física. Se realiza el levantamiento de una muestra de juegos, explicando su realización y determina el movimiento ejecutado en cada uno, con su denominación común y técnica. Contrastar contenidos y objetivos del curriculum con el movimiento ejecutado, permitió establecer cuáles se pueden desarrollar parcial y/o totalmente en un grado de educación básica y dos años de bachillerato. Finalmente, se demuestra que con el juego latinoamericano, la educación física se alimenta curricularmente y alimenta el curriculum de las demás áreas contribuyendo con la formación integral.

Palabras clave: Juego indígena, juego mestizo, juego latinoamericano, educación física, curriculum, formación integral

Abstract

The purpose of the work is to demonstrate the existence of Latin

-
- 2 Profesor de las cátedras Sociología del Deporte, Prácticas Profesionales y Seminarios de Investigación Educativa, en la Licenciatura de Educación-Educación Física, Deporte y Recreación, de la Facultad de Humanidades y Educación. Fundador y Coordinador del Área de Investigación Educación Física, Deporte y Recreación en el Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos Dr. "Gastón Parra Luzardo". Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela. Actualmente es Coordinador del equipo de investigación de Venezuela y Coinvestigador en el proyecto "Estudio Semántico, Praxiológico y Pedagógico de los contenidos curriculares de los programas oficiales de la Educación Física Escolar en Iberoamérica", de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Educación Física-Grupo de Investigación en Praxiología Motriz, Entrenamiento Deportivo, Didáctica de las Situaciones Motrices y Salud (GIPEDS) y Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deportes (ACCAFIDE.)

American play practices that develop the physical dimension of the body and present elements of a proposal for its incorporation into the physical education curriculum. A sample of games is made, explaining its realization and determining the movement executed in each, with its common denomination and technique. Contrasting contents and objectives of the curriculum with the executed movement, allowed to establish which can be partially and / or fully developed in a basic education degree and two years of high school. Finally, it is demonstrated that with the Latin American game, physical education is fed curricularly and feeds the curriculum of the other areas contributing to the integral formation.

Keywords: Indigenous game, mestizo game, Latin American game, physical education, curriculum, integral formation

Introducción³

La construcción colectiva de una educación física (en adelante *EF*) alternativa parte de considerar lo siguiente:

- La razón y el cuerpo son elementos integrados-complementarios.
- En la escuela, la realización del hombre en su entorno tiene completa propiedad, se trabaja por la recuperación de la corporeidad como condición para una mejora en el aprendizaje y la socialización, simultáneamente con el cultivo de la dignidad.
- La práctica del ejercicio físico amplía la dimensión psico-afectiva.

Apostamos por una *EF* basada en la formación, organización, placer, solidaridad, etc. que contribuya a la recuperación de la conciencia socio-histórica individual y colectiva dándole vigencia a lo que ha sido nuestra experiencia corporal lúdica ancestral y milenaria lúdica: juego latinoamericano (indígena y mestizo o "tradicional" o "de la calle" o "popular").

3 Expreso mi profundo agradecimiento a mi amigo y colega en el Departamento de Educación Física de la Universidad del Zulia, Profesor Angel Zabaleta, así como a su hija Raizha Abbir Zabaleta Hasboun, quienes desde Maracaibo-Venezuela, me hicieron llegar materiales indispensables para realizar este trabajo.

Teniendo como referencia las reflexiones anteriores, el propósito de este trabajo es demostrar la existencia de prácticas lúdicas latinoamericanas que desarrollan amplia y profundamente la dimensión física del cuerpo y presentar elementos de una propuesta para su incorporación al currículum de EF en un proceso único e indivisible de contribución con la formación integral. Particularmente, se evidencia que en la realización del juego latinoamericano se ejecutan ejercicios de distinta naturaleza y de diferente grado de dificultad, cultivándose capacidades, destrezas y habilidades diversas, que posibilitan o permiten el desarrollo parcial y/o total de los contenidos de los programas de EF y simultáneamente se alimenta el currículum de otras áreas.

Juego indígena

En la época que va entre el Medioevo y el Renacimiento, de la cultura física en los siglos XVIII y XIX,

La condena de la Iglesia pesó por siglos y el hombre europeo vivió constreñido al abandono físico más absoluto. Durante siglos, los pueblos continentales trataron en lo posible de suponer que el hombre carecía de cuerpo. Y como una de las buenas cualidades de éste consiste en que cuando está sano parece ausente, no se le nota, al punto de que se diría que no existe; el hombre moderno llegó a tenerlo en cuenta sólo cuando tenía dolor. Para facilitar el escamoteo de nuestra corporalidad, se lo tapó. En el siglo XVIII, hasta el cabello es cubierto con una peluca (Vidart, 1986, p. 290).

Por eso, a fines del siglo XVI en Europa y, muy especialmente en España, lo lúdico se centra en la caballería y en algunos otros pasatiempos y diversiones de la nobleza, existiendo también los llamados “juegos de manos o juegos de villanos”, reservados a los pobladores de las aldeas. En cambio, en América, en la vida cotidiana indígena el juego era una constante, siempre estaba presente. Las comunidades indígenas tenían y tienen una extensa e intensa práctica lúdica⁴, resumen una experiencia

4 Se dispone de un registro de 27 juegos indígenas previos a la conquista europea, aplicando la metodología de participantes, material, duración, descripción y significado (Altuve, 1997).

milenaria en materia de juegos. Podemos afirmar -con toda propiedad- que:

1) Antes de 1492, existían al menos 10 formas de jugar a la pelota: palin mapuche y pillmatum mapuche-tehuelche en Chile y Argentina; inao en Chile; la othomaca en Venezuela; batos taíno en Puerto Rico, Haití, Jamaica, Islas Bahamas, Cuba y Santo Domingo; tlachtli azteca y pok-tat-pok maya en México, Guatemala, Belice y Honduras; la guaycurúe en Bolivia, Paraguay y Argentina; gomáhcarí tarahumara en México; la del Bajo Putumayo-Colombia; y la de los huitotos, quienes vivían en la región comprendida entre el río Mayo, al suroeste de Colombia, y el río Chota, al norte de Ecuador. **2)** Los juegos de pelota de goma capaz de botar y de movimiento vivo, son patrimonio de exclusivo origen americano. Las plantas que producen caucho, goma natural, de mascar o chicle, pertenecen a la flora americana, con la excepción de la arábica producida en la Península Arábiga. Lo relativo a la goma vegetal fue conocido por los europeos en América. Antes de 1492, en Europa las pelotas eran vejigas de animales llenas de aire y cubiertas con cuero, pelotas de paja e, incluso, de madera. **3)** Hace, por lo menos, 3.500 años, existían en América juegos con pelota de goma entre los llamados olmecas arqueológicos (“hombres o habitantes del país de hule”), en el Golfo de México. Entre los aztecas y mayas constituía un espectáculo de contemplación masiva y uno de los aspectos más importantes de su cultura; los europeos, que tenían más de mil años de haber eliminado los juegos olímpicos, quedaron deslumbrados del tamaño del campo de juego, de la cantidad de personas y de la destreza de los jugadores. **4)** Existían otros juegos como lucha, golpes, carreras, tiro con arco y flecha, boleadoras, etc.

El juego indígena demanda una gran exigencia física, es complejo en cuanto a su organización y desarrollo, constituye un espectáculo de concurrencia masiva, tiene mucha importancia social y significados diversos. Integra armónicamente diferentes aspectos de la vida social. Comprende la dimensión religiosa, ritual, sirve para la preparación física, es un medio de recreación e incluso, se utiliza en algunas oportunidades para decidir asuntos complejos de distinta naturaleza social; constituye un espacio regular, ordinario, de cohesión social. Esto puede ilustrarse con el **palin** mapuche de Chile y Argentina (Altuve, 1997):

1) Participantes: Dos equipos de 50 jugadores cada uno. Las mujeres eran excelentes jugadoras. **2) Material:** Un terreno rectangular más largo que ancho, alcanzando hasta una proporción de 20:1 y extensión de 1.600 m. de largo y 80 m. de ancho; en el centro hay un hoyo donde se mete la bola antes de comenzar, mide 30 cm. de diámetro y 15 cm. de profundidad; una bola de piedra, madera u ovillo de lana muy apretado y cubierta de cuero fresco, de 3 a 5 cm. de diámetro y de 45 a 60 gramos de peso; un bastón de madera con una leve curvatura en el extremo distal para golpear la bola, mide 1,05-1,22 m. y pesa de 400-1.050 gramos. **3) Duración:** Variable, podía durar varios días. **4) Descripción:** Delimitado el campo de juego y ubicados en el terreno los jugadores con sus bastones, se ordenan en dos hileras de tal manera que cada uno tenga delante su contrario, en una especie de marcación hombre a hombre. Los jugadores se ponen en el centro y, al dar el árbitro la señal, inician el encuentro tratando de sacar la pelota del hoyo para pasársela a sus compañeros. El objetivo es enviar la bola a la parte final del terreno del equipo contrario o meta, anotándose un punto cada vez que se logra (es descontable, si va perdiendo se le resta al que va ganando). El ganador será aquel equipo que obtenga 4 puntos de ventaja. **5) Significado:** Tenía una profunda y diversa significación: a) Una comunidad invitaba a otra para agasajarla, jugar formaba parte de una celebración masiva con danzas, música, banquetes y discursos. b) La preparación, desarrollo y predecir el resultado, se asociaba con prácticas rituales, relacionaba a la comunidad con sus dioses, constituía un momento colectivo de compartir, reforzar su forma de entender y explicar el mundo. c) Era un medio que servía para decidir importantes asuntos políticos, militares, etc., donde existía discrepancia. La comunidad del equipo vencedor adquiriría el derecho de imponer su decisión. d) Tenía un gran valor social, al punto de que el buen jugador se encontraba -en la escala social- en el mismo nivel que el buen guerrero. **6) Facilitaba la formación integral porque:** a) Exigía una gran preparación física, semejante a la preparación militar; los movimientos del juego ayudaban para la guerra. b) Era un medio recreativo: competencias internas; de preparación para un partido importante; amistoso con pequeñas apuestas. c) Era escenario de intensa interacción social: participaban jugadores especializados, mujeres y se hacían elevadas apuestas; toda la comunidad participaba, bien sea como jugadores, espectadores y árbitros.

El juego, como acción colectiva, ocupaba un lugar central en la organización económica, social y cultural de las comunidades, era una forma de combinar un uso programado y regulado del “tiempo libre” con las prácticas productivas. Esto se evidencia en la **pelota othomaca** de Venezuela, era una práctica corporal ordinaria, regular, un ingrediente fundamental en la cotidianidad, enmarcada en el conjunto de actividades (división del trabajo, producción y consumo de bienes, necesidades fisiológicas, afectivas, etc.) realizadas diariamente, formaba parte de una disposición de vida donde se establecía una relación armónica del individuo con su cuerpo, con lo(a)s otro(a)s y con la naturaleza:

1) Participantes: Inicialmente 12 hombres por equipo, luego, cuando ingresan las mujeres en similar cantidad son 24 jugadores por bando. **2) Material:** Terreno que permite la colocación de un equipo frente a otro, el radio de acción de juego, era -probablemente- como mínimo 1.100 metros cuadrados. Pelota de caucho y palas de madera de 63 cm. de largo y redonda en un extremo con 15 cm. de ancho. **3) Duración:** Alrededor de 8 horas, las mujeres jugaban unas 4 horas. **4) Descripción:** Ubicados los equipos de hombres, se inicia el juego con el saque por parte de uno y el rechazo del otro, sin utilizar las manos y las piernas para golpear la pelota. Sacar, rechazar, elevar, mantener en el aire, trasladar la pelota de un equipo a otro con la cabeza, hombros, codos, rodillas, nalgas y espalda, constituyen la esencia del juego. Cuando se incorporan las mujeres, al mediodía, golpean la pelota con las palas. Dejar tocar la pelota el suelo o golpearla con las partes prohibidas del cuerpo, son puntos para el equipo contrario. Gana el equipo que acumula la mayor cantidad de puntos. **5) Significado:** La vida othomaca todos los días comprendía: a) Levantarse en la madrugada a llorar por los muertos hasta amanecer, luego reina la alegría que se prolonga hasta la noche. b) Inmediatamente viene la división del trabajo: pescar y cazar -un grupo de hombres- y las mujeres a tejer. c) Otros hombres juegan pelota y las mujeres se incorporan a jugar al mediodía. d) Nadar, hacer las necesidades fisiológicas, bailar, cantar, entregarse al amor y dormir (Gumilla, 1968). El juego de pelota en la cotidianidad era un elemento fundamental de la combinación uso programado y regulado del “tiempo libre” y de las prácticas productivas, que garantizaba una saludable conformación física individual-colectiva, acorde con las exigencias de fuerza, resistencia y destreza propias de las labores necesarias para la

reproducción de la vida material; al mismo tiempo que una socialización permanente entre los distintos miembros de la comunidad, mediante la cual ésta reforzaba sus valores compartidos. Están presentes elementos de carácter ritual: “el anciano que sirve de árbitro y recibe de los jugadores hachas, cuchillos y demás objetos destinados a los vencedores, ‘lleva como insignia un trozo de piel de jaguar, emblema del animal totémico consagrado,...a la luna’ ” (Altuve, 1997, p. 76-77). **6)** Facilitaba la **formación integral** porque era: a) Un elemento clave para el “uso del tiempo libre”, recreación y entretenimiento masivamente: toda la comunidad participaba, los hombres se turnaban en las funciones productivas (era rotativo cazar y pesca-jugar) y “la participación de la mujer consideraba sus funciones sociales y su constitución biológica, se incorporaba al mediodía y utilizaba la pala para golpear la pelota. El resto de la comunidad, que no iba a pescar o cazar -a buscar la comida-participaban como jugadores, espectadores, árbitros y apostando” (Altuve, 1997, p. 75). b) Muy exigente “en términos de condiciones psicofísicas, implica desarrollar la resistencia, fuerza, agilidad, coordinación, trabajo en equipo, inteligencia, capacidad de improvisación, Y... extremadamente compleja en su organización, funcionamiento, normas, participantes, materiales y duración” (Altuve, 1997, p. 76).

Otro importante juego de pelota era el **tlachtli azteca y pokyah o pot-tat-pok maya** de México, Guatemala, Belice y Honduras, complejo y de gran significación social:

1) Participantes: Dos equipos de hombres: dos contra dos, tres contra tres, etc. El número dependía del tamaño del campo de juego.
2) Material: El campo de juego era una especie de cancha con forma de I, de H mayúscula acostada o doble T; las dimensiones variaban, existían algunos muy grandes como el de Chichén Itzá, en la Península de Yucatán, con 146m. de largo y 64m. de ancho, y el de Tingambato, en el estado de Michoacán (México), con 40m. de largo por 13,5m. de ancho. Estaba constituido por tres patios:

Dos laterales para los espectadores...eran dos muros blanqueados, paredes de piedra con gradas de asiento, medían hasta 12 m. y 15 m. de largo y tenían 2,5m. de altura en adelante. En el centro de cada muro, en la parte superior cerca del borde de la pared, se insertaba verticalmente -a

diferencia de la posición horizontal del aro de baloncesto-un anillo de piedra o de madera...La distancia del anillo al suelo era como mínimo de 2,5m., llegando a alcanzar en algunos casos hasta 8m. de separación...**Uno central para los jugadores**...tenía: a) De ancho la distancia que separaba los patios laterales, variable entre 3m. y 30m.. b) De largo entre 7m. y 40m..c) En el centro una línea que delimitaba el campo de juego de los equipos...d) Centrados los anillos, coincidiendo con el centro de los patios laterales (Altuve, 1997, p. 80-81).

3) Duración: Como era muy difícil introducir la pelota en los anillos, sentido esencial del juego, los partidos se extendían por horas y hasta días completos. **4) Descripción:**

Conformados los equipos, separados por la raya del medio en el patio central e iniciado el juego, era obligación de los jugadores mantener la pelota en movimiento, en el aire, utilizando únicamente para golpearla las nalgas, codos, caderas, muslos, rodillas, siendo prohibir usar las manos y los pies ...El objetivo fundamental era hacer pasar la pelota por cualquiera de los anillos; cuando alguien lo lograba se constituía en el ganador absoluto del juego y culminaba el encuentro...Como era muy difícil meter la pelota en los anillos, tenían un sistema de puntuación o **rayas**, de tal manera que al no lograr encestar ninguno de los equipos, el ganador seía aquel que incurriera en menos faltas y acumulara más **rayas** o puntos. Se incurría en una falta y era punto para el contrario, al golpear la pelota con las partes del cuerpo no permitidas o dejarla caer al suelo en su zona (Altuve, 1997, p. 82-83).

5) Significado: Socialmente, es una de las dimensiones más importantes de las culturas mesoamericanas, debido a: a) Su carácter masivo, popular. b) Su valor transcendía a lo político y lo económico. Era tal la importancia del juego, que en oportunidades hasta el tributo de pueblos sometidos a los aztecas podía pagarse en pelotas. c) Que la naturaleza de los jugadores, el incentivo y el tipo de participación estaba vinculado al nivel social de los participantes. El entretenimiento,

la diversión y las apuestas comprendían por igual a jugadores y espectadores. d) Que servía para registrar acontecimientos muy significativos. e) Que tenía un gran valor social. Ser un excelente jugador lo dotaba de privilegios y prestigio. f) Su dimensión religiosa, estaba estrechamente ligado, articulado íntimamente al sistema de creencias, de formas de explicar el mundo; era un espacio social, una oportunidad colectiva para reforzar las creencias en fuerzas superiores que lo regían todo. **6) Facilitaba la formación integral porque:** a) La exigencia corporal es muy amplia y extremadamente fuerte: resistencia, destreza, fuerza, agilidad, coordinación, puntería, inteligencia, táctica y estrategia de juego, etc.. b) Era un medio de recreación, pasatiempo, entretenimiento y un escenario de intensa interacción social.

Juego mestizo

Cuando invaden América (trasladando su concepción sobre el cuerpo) los europeos se dan cuenta que esa profunda imbricación, integración del juego con el sentido de pertenencia a la comunidad, reforzaba, expresaba, reproducía y alimentaba -constantemente- los fundamentos de funcionamiento de la sociedad aborígen. Y por eso lo prohibieron; al prohibir el juego, por una parte, estaban negando la concepción del mundo y de la vida indígena y afirmando la suya como dominante y superior, y por la otra, convierten el tiempo de juego comunitario en tiempo de trabajo expropiable en su beneficio, como clase dominante.

En general, la cultura del conquistador europeo no pudo aniquilar totalmente la cultura aborígen; también incorporó, como requisito del proceso de colonización en condición de subordinación, la cultura africana. Particularmente, en lo lúdico se articularon y mezclaron prácticas corporales, elementos de juegos aborígenes, europeos y africanos, con predominio del elemento europeo, de manera entrelazada, contradictoria, superpuestos, opuestos, complementarios y, en definitiva, indiferenciados. Resultando como producto un híbrido lúdico, una creación lúdica de América Latina: el juego mestizo latinoamericano. Veamos:

Cuadro N.1. Muestra de juegos españoles del siglo XVI transformados en juegos mestizos con su denominación en los países (*).

PAÍS	JUEGOS ESPAÑOLES				
	Pásome acá con Gil de Carmona; A pie coxcoja	¿Está acá tu madre?; Esotro lo sabe	Contrabandistas y carabineros; Moros y cristianos	Recotín, recotan, vuelve la mano atrás; Decodín, decodón	Hebrita de oro traigo, quebrándose me viene
	Gambeta; Luche; Tejo; Rayuela; Tilín; Tuncuna	El huevito	Vigilante y ladrón	Alillén, alillán; Aserrín, aserrán	Hilo de oro; Hilo de oro y plata; Las hijas del rey moro
Argentina	Luche; Lucho; Tejo; Mariola; Coxcojilla; Raina mora; Infernáculo	El vendedor de huevos; Compra huevos; Las 4 esquinas	Paco ladrón; Ladrones y policías	Aserrín, aserrán	Vamos jugando al hilo de oro; Al hilito de oro; El hilo de oro
Chile	Rayuela; La grulla; Pisé; Descanso	El cuartillo de larepita	Policía y ladrón librado; Jueretay; Libertad, guerra; Guataco por las orejas; Ladrones y policías	Aserrín, aserrán	Hilito de oro
Venezuela	Mundo; Rayuela	Los huevos; Los huevitos; Las 4 esquinas; Pedir candela	**	Los maderos de San Juan	Alelito, alelito de oro; Hebrita de oro; Hilo de oro, hilo de plata
Perú	Rayuela; Teja	¿Está acá tú madre?	**	Los maderos de San Juan	Hilo de oro
Uruguay	Tejo; Pije	**	**	Los maderos de San Juan	Hilitos de oro
México	Rayuela; Ficha	Las cuatro esquinas	Moros y cristianos; Perros y venados; Policías y ladrones	Rocotín; Aserrín, aserrán	Hilitos, hilitos de oro

(* La muestra registrada también existe en Bolivia, Paraguay y Guatemala. Sin duda, existe una práctica lúdica mestiza, con especificidad en los países, pero, en esencia son los mismos. Ratificado en talleres y encuentros donde hemos participado con personas de diferente procedencia, nos entendemos rápido y perfectamente bien, nos identificamos con una práctica lúdica común y diferenciada en detalles.

(**) Existe el juego.

Fuente: Elaboración propia basada en Altuve, 1995; Altuve, 2000; Becerra, 2018; Hernández, 1876; López, 1992; Ministerio del Deporte, 2018; Moreno, 1974; Parra, 2018; Plath, 1986; Rodríguez, 1932.

Cuadro N.2. Versiones nacionales de una muestra de juegos mestizos latinoamericanos.

Ecuador	Venezuela(*)
<p>RAYUELA: Existen diferentes formas de rayuela (<u>avión</u>, <u>gato</u>, <u>días de la semana</u>, etc.), pero, básicamente consiste en saltar con un solo pie y sin pisar las rayas divisorias de los cajones con los cuales se ha dibujado la <u>gura</u>.</p>	<p>PISÉ, DESCANSO. Participantes: Niños y niñas. Material: Tiza, objetos pequeños planos como piedras, pedazos de vidrio, etc.. Duración: Ilimitada. Una ronda finaliza cuando un participante se apodera del mayor número de casillas. Descripción: <i>Primera fase:</i> Se hace la figura del <u>pisé</u> en el suelo: <u>caracol</u>, <u>avión</u>...etc.. Por orden, establecido por sorteo, cada jugador lanza su piedra al primer cuadro; debe saltar sin tocarlo, recorriendo con un solo pie el resto del <u>pisé</u>, se devuelve, toma la piedra y salta nuevamente. Luego, pasa por todos los cuadros hasta el momento de incurrir en una falla, cuando le corresponde el turno al contrario. Se consideran errores tirar la piedra y caer en una línea del <u>pisé</u> o en el cuadro que no le corresponda, caminar. <i>Segunda fase:</i> Idéntica a la anterior, se realiza con los ojos vendados, caminando. Aquel que logra recorrer exitosamente todo el <u>pisé</u> se hace propietario del cuadro donde lanzó la piedrita, impidiendo que los otros participantes puedan tocarlo debiendo saltarlo. El ganador es el jugador dueño de más cuadros.</p>
<p>PERROS Y VENADOS (POLICÍAS Y LADRONES): Participantes: Dos grupos con varios miembros. Duración: Depende del número de participantes. Proceso: El equipo de los <u>guardias</u> trata de coger a los miembros del grupo de los <u>ladrones</u> y meterlos en la <u>cárcel</u>. Los <u>ladrones</u> pueden ser <u>salvados</u> por sus compañeros si son <u>tocados</u> en la <u>cárcel</u>. El juego termina cuando todos los <u>ladrones</u> están en la <u>cárcel</u>.</p>	<p>LIBERTAD, GUERRA (POLICÍAS Y LADRONES). Participantes: Niñas y niños. Dos equipos de 3-6 integrantes. Material: Espacio, <u>bases</u> o puestos que pueden ser <u>matas</u> o árboles, pilares de cemento, piedras, círculos dibujados en tierra, etc. Duración: Ilimitada. Descripción: Ubicándose en sitios diferentes llamados <u>bases</u>, los integrantes de un equipo van saliendo progresivamente mientras el grupo contrario los persigue para tocarlos. Al ser <u>tocado</u> algún jugador queda paralizado, y para moverse debe pasar un compañero y darle tres palmadas diciendo <u>1,2,3 libertad</u>, quedando libre. También podía ser liberado cuando los compañeros formaban una cadena desde su <u>base tocándolo</u>; el equipo contrario tiene derecho a romper la cadena. De mutuo acuerdo, los grupos se cambian de rol pasando de perseguidos a perseguidores y viceversa. A los bandos se les denominaba <u>ejército y marina</u>, <u>policías y ladrones</u>.</p>
<p>LAS CUATRO ESQUINAS... Participantes: Cinco. Duración: Depende de los participantes Proceso: Cada esquina es ocupada por un jugador y un quinto se queda. Este pregunta a uno de los jugadores <u>¿Qué hay en la casita que alquilar?</u>, quien responde <u>A otro lugar que esta está ocupa</u>. En ese momento los demás jugadores intercambian sus lugares rápidamente. Si el jugador que <u>se queda</u> ocupa uno de los lugares vacíos, <u>se lo queda</u> y el que no tiene esquina <u>pasa a quedarse</u>.</p>	<p>EL CUARTILLO DE LAREPITA. Participantes: Niños y niñas. Duración: Ilimitada. Material: Espacio, <u>bases</u> o puestos. Descripción: Se ubican las <u>bases</u>, existiendo una menos que el número de jugadores. A la voz de <u>ya</u>, corren a posesionarse de su <u>base</u>, quedando uno por fuera, quien <u>se la queda</u> y debe pedir el <u>cuartillo de larepita</u>. Se dirige a cada uno y le dice <u>dame el cuartillo de larepita</u>, quien responde <u>que no es aquí que es allá, yo no lo tengo, lo tiene fulano</u> (nombre de otro jugador). En ese instante los participantes se cambian de puesto y el <u>quedao</u> aprovecha para intentar apoderarse de alguna base y hacer <u>quedar</u> a otro.</p>

<p>EL GATO Y EL RATÓN: Ronda infantil</p>	<p>EL GATO Y EL RATÓN. Participantes: Niños y niñas. Material: Espacio. Duración: Indefinida. Descripción: Se sortea quien va a hacer las veces de <u>gato</u>. y los demás forman un círculo. El <u>gato</u> camina a su alrededor <u>tocando</u> a alguno y estableciendo la siguiente conversación: <u>Gato: tun, tun; Tocado: ¿quién es?; Gato: Tocado: ¿a quién busca?; Gato: Al ratón; Tocado: Está durmiendo, no está.</u> Al responder el jugador <u>tocado</u> y salir corriendo fuera del círculo se convierte en <u>ratón</u> y el <u>gato</u> lo persigue evitando su regreso al círculo donde estaría a salvo. Si logra atrapar al <u>ratón</u>, éste se convierte en <u>gato</u>, y el antiguo <u>gato</u> entra al círculo. Y así sucesivamente se repite la ronda.</p>
<p>ASERRÍN, ASERRÁN: Ronda infantil. ROCOTÍN: El niño se coloca boca abajo sobre las piernas de una persona, ésta al son de una canción y moviendo el codo sobre su espalda, le pide que adivine cuantos dedos hay encima, si el niño adivina, gana.</p>	<p>ASERRÍN, ASERRÁN: Ronda infantil</p>
<p>HILITOS, HILITOS DE ORO: Ronda infantil</p>	<p>HILITOS, HILITOS DE ORO: Ronda infantil</p>
<p>COMETA: Consiste en hacer volarlas y por eso, la mejor época es cuando corre viento.</p>	<p>VOLANTÍN, PETACA, PAPAGALLO, COMETA. Participantes: Casi siempre niños. Material: Papel, trapo, madera almidón, tijeras, hojillas, cabuya, anime, pita o hilaza (<u>cabuya</u>), plumas, semillas de glemón (verdes) y piedras de almagle (rojo) para darle color al papel, palos de palmera, caña brava o bambú. Amplio terreno y fuerte viento. Duración: Indefinida. Modalidad: Elevarlo con o sin hojilla en la <u>cola</u> o <u>raño</u>. Descripción: Se hacen formas de papel (<u>cajón</u>, <u>estrella</u>, H...). Luego se moldean y amarran las partes utilizando los palos y conforma la estructura, que se adhiere al papel utilizando almidón u otro pegamento, amarrando en la parte inferior un <u>raño</u> o <u>cola</u> construido con retazos de tela o papel. El objetivo es elevarlo y mantenerlo lo más alto posible. Al llevar hojilla en el <u>raño</u> se pretende también cortar la <u>cabuya</u> o hilo del contrario para eliminarlo del juego.</p>
<p>CANICAS, BOLAS (<u>bomba</u>, <u>ñoco</u>, <u>pepo</u> y <u>trulo</u>, <u>culebra</u>). Participantes: Varios. Duración: 30 minutos. Modalidades: 1) El Bombardeo: Se traza un círculo de unos 30 cm. en el suelo y cada uno de los participantes coloca igual número de canicas. El objetivo es <u>bombardear</u> -en orden establecido por sorteo- y sacar las bolas del círculo. Las canicas sacadas pasarán a ser propiedad del jugador-lanzador. Se finaliza cuando el círculo queda vacío. 2) El <u>Círculo</u>: En un círculo se determina la posición del lanzador y en otro se colocan las canicas. Cada jugador tira una canica para acertar alguna del círculo, si lo consigue es suya y sigue <u>tirando</u> hasta fallar, cuando le corresponde lanzar a otro; también se deciden los turnos de lanzamiento, asignando una <u>tirada</u> a cada jugador. 3) El <u>Túnel</u>: Consiste en introducir la canica desde una distancia determinada a un agujero o <u>túnel</u>. 4) El <u>triángulo</u>: Semejante a la modalidad de <u>tribilin</u>, círculo, rayo, rayito, de Venezuela.</p>	<p>METRAS. Participantes: Ilimitado, generalmente niños, también jugaban niños y niñas. Material: Metras de fibra de vidrio, paraparas, bolitas de barro, terreno. Duración: Ilimitada. Modalidad: <u>Tribilin</u>, <u>círculo</u>, <u>rayo</u>, <u>rayito</u>. Descripción: Se hace una figura (óvalo, triángulo, etc.) colocando las metras. A una distancia de 15 pasos se traza una línea recta o <u>raya</u>, hacia donde será lanzada una metra por jugador; aquel que quede más cerca tiene derecho a lanzar primero a la figura intentando <u>sacar</u> las metras. Al fallar, los demás participantes lanzan siguiendo el orden determinado previamente por la mayor cercanía a la <u>raya</u>. Al quedar por lo menos una metra, todo aquel que hubiese <u>sacado</u> metras debe cuidarse porque si un contrario le <u>pega</u> deberá entregárselas, quedando fuera de la partida. Esta finaliza al no quedar metras en la figura, bien sea porque han sido todas sacadas o se han eliminado los adversarios. El ganador es aquel que logra obtener una cantidad de metras superior a las que inicialmente aportó o <u>cazó</u>, es decir, se <u>apoderó</u> o <u>ganó</u> metras de los contrarios.</p>

<p>TROMPO, CUSHPI. Recurso: Un trompo y piola. Participantes: 3-5 y más jugadores. Duración: 30 minutos. Material: Trompo, peón o peonza, de madera con forma de una fruta de pera. Proceso: Se marca un redondel de unos dos metros de diámetro, para que cada jugador <u>tire</u> el trompo sobre el centro. "Al mismo tiempo que daba el <u>rejo</u> en el suelo, era tirar la cuerda para llevarse fuera del círculo marcado. Si lo conseguía no pasaba nada, pero el primero que se quedaba dentro, había que dejarle hasta que se parara donde fuese, pues éste era el perdedor. Con la buena intención de poderle dar con el afilado <u>rejo</u> de cada uno y hacerle una <u>cocá</u> que era una buena señal en la madera. Si al recibir uno de estos porrazos se le sacaba del redondel, entonces quedaba libre, por lo que se terminaba el juego, teniendo que empezar nuevamente como a lo primero, que algunas veces solía ocurrir, que el primero que había perdido lo fuera luego en el segundo".</p>	<p>TROMPO. Participantes: Ilimitado, generalmente niños. Material: Trompo de madera o plástico con la punta de hierro. Duración: Ilimitada. Descripción: Se hace un círculo con una marca (cruz, piedra o moneda) en el centro. El jugador que lance o <u>pique</u> más lejos de la marca <u>se la queda</u> y coloca su trompo en el centro, los demás jugadores intentan sacarlo del círculo para <u>pasearlo</u>, recorriendo una distancia previamente establecida. Al fallar alguno en el intento de sacar el trompo <u>quedao</u> del círculo o por no tocarlo durante el <u>paseo</u>, coloca su propio trompo, <u>quedándose</u> y se levanta el del contrario. El primero que sea <u>paseado</u>, se penaliza con los <u>clavados</u> o <u>chipolas</u>, acción de amarrar el trompo perdedor y golpearlo con la punta de los demás trompos. El número de <u>chipolas</u> se establece antes de iniciar la partida.</p>
<p>LA CUERDA, LA SOGA. Cuando se juega grupalmente, dos personas sujetan por los extremos una sogá y la hacen girar, mientras los demás participantes deben saltarla sin tropezar. Al jugar individualmente, el participante que salta sostiene la cuerda. A veces se hacen competencias, tales como quién dura más tiempo saltando. Los niños y niñas suelen cantar mientras saltan.</p>	<p>LAS CUERDAS. Participantes: Niñas y niños. Máximo diez, mínimo tres y hasta dos al amarrar la cuerda a algún objeto fuerte. Material: Espacio, cuerda de mecate, trapo, plástico. Duración: Ilimitada. Descripción: Se forman dos grupos con 4-5 jugadores. Dos integrantes de cada grupo toman la cuerda por un extremo, moviéndola de derecha a izquierda al nivel o tocando el suelo, mientras los otros dos miembros saltan tratando de mantenerse sin tropezar, sin <u>perder</u>. El ganador será el equipo que logre mantenerse más tiempo saltando sin <u>perder</u>.</p>
	<p>STOP, FUSILAO. Participantes: Indefinido, generalmente niños. Material: Pelota de goma, trapo. Duración: Indefinida. Descripción: Se hace una cantidad de huecos enumerados, asignando uno a cada participante. Colocado al frente un jugador trata de meter la pelota en alguno distinto al suyo. Al lograrlo, el señalado se desplaza a buscar la pelota mientras los demás se alejan lo más que pueden, al tenerla grita <u>stop</u> y todos deben pararse e inmediatamente da tres pasos y trata de pegársela al ubicado más cerca. El objetivo es castigar al jugador que <u>cometa</u> tres errores, siendo considerados como tales: fallar al intentar pegarle al contrario y ser blanco fácil del contrario (<u>dejarse pegar</u>). El castigo es ser <u>fusilao</u>: se coloca de espalda y los demás le pegan la pelota tantas veces como fue acordado al inicio del juego.</p>
	<p>SIGA AL JEFE. Participantes: Indefinido, niños y niñas. Material: Espacio Duración: Indefinida. Descripción: Se selecciona un jefe, quien realizará gestos, movimientos, voces o cualquier acción que desee, debiendo el resto imitarlo. Cada participante hará las veces de jefe, culminando esa ronda del juego cuando todos lo hayan realizado.</p>

(*) Se dispone del registro de 48 juegos con informantes procedentes, principalmente, de los estados Zulia, Trujillo y Falcón (Altuve, 1992: 64-86).

Fuente: Elaboración propia basada en: Altuve, 1992; Analuiza, Lara y Mendoza, 2017; Becerra, 2011; Martínez, 2018; Ministerio del Deporte, 2010.

Juego latinoamericano y currículum de educación física

Utilizando una muestra de juegos latinoamericanos previamente descritos, se determina el movimiento realizado en cada uno, registrando su denominación común y técnica. Se revisan los contenidos y objetivos simultáneamente con el movimiento, identificándose los que pueden ser desarrollados con los juegos específicos.

Juego mestizo

Cuadro N.3. Movimiento ejecutado en el juego mestizo (Venezuela) (*).

Juego	Movimiento ejecutado. Nombre común	Movimiento ejecutado. Nombre técnico
Pisé o descanso.	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar la piedra con la mano. - Tirar la piedra en forma de bombita. - Brincar con un solo pie los cuadros correspondientes. - Doblarse hacia adelante en un solo pie para agarrar la piedra. - Tirar la piedra "de a pa'tras". 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexión y extensión de dedos. Brazos extendidos y en supinación. - Balanceo del brazo en el plano sagital. - Rechazo, saltos o botes unipodales y bipodales. - Posición de equilibrio, semi-flexión y extensión en la articulación de la rodilla. - Lanzamientos.
Libertad y guerra; Policía y ladrones.	<ul style="list-style-type: none"> - Correr. - Agarrarse y "amarrarse". - Agarrar un contrario inmovilizándolo de cualquier forma. - Tirarse al suelo y esconderse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desplazamientos en distintas direcciones (carreras intermitentes). - Flexión y extensión de los miembros superiores. - Lanzarse de cúbito-abdominal. - Fintas, luchar.
El cuartillo de la repita	<ul style="list-style-type: none"> - Caminar y correr. - Estirar el brazo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desplazamiento en distintas direcciones. - Hiperextensión del brazo. - Giros del cuerpo.

(* Se dispone de la identificación del movimiento ejecutado con su respectiva denominación en 28 juegos (Altuve, 1992: 89-97).

Fuente: Altuve, 1992.

Cuadro N.4. Contenidos y objetivos de educación física de sexto año de educación básica venezolana, a desarrollar y alcanzar con el juego mestizo (*).

Contenido y objetivos	Juegos	Actividades del juego
<p>Capacidad aeróbica, Potencia anaeróbica. 1.2: Trotar en forma continua y uniforme...1.3: Realizar carreras a intervalos aumentadas progresivamente de 4X200metros...2.1: Realizar carreras a intervalos aumentadas progresivamente de 5x50 a 7x50metros...2.2: Realizar la mayor cantidad de repeticiones en los ejercicios de circuitos de entrenamiento de 6 estaciones...2.3: Realizar a la mayor velocidad ejercicios de circuitos de entrenamiento...</p>	<p>Stop-fusilao; Gato y ratón; Libertad y guerra-Policía y ladrones; El cuartillo de la repita.</p>	<p>Formación de ajedrez; Posición de pie, equilibrio, lanzamiento a diferentes lugares; Desplazamientos; Carreras; Saltos.</p>
<p>Flexibilidad 3.1: Realizar ejercicios de movilidad articular y elongación muscular...3.3: Realizar ejercicios de movilidad articular y elongación muscular por parejas...</p>	<p>Metras, canicas; Petaca, volantín; Pisé o descanso.</p>	<p>Flexión y extensión; Abducción y aducción; Lanzamiento; Cucullillas; equilibrio unipodal y bipodal.</p>
<p>Fútbol sala o "fútbolito": Marcación hombre a hombre; Ataque a contra golfe 5.15: Realizar ejercicios para la práctica de marcación de hombre y ataque a contragolpe...</p>	<p>Libertad y guerra-Policía y ladrones.</p>	<p>Desplazamientos rápido y lento; Finta; Velocidad; Flexión-extensión; Fuerza-destrea.</p>
<p>Gimnasia artística femenina: Combinación de ejercicios manos libres 6.11: Realizar combinaciones de ejercicios a manos libres: de pie con brazos a los lados, paradas de manos y rodar de pie...6.12: Realizar combinaciones de ejercicios a manos libres: ½ giro, salto splint, rueda lateral...</p>	<p>Siga al jefe.</p>	<p>Posición de pie; Flexión y extensión; Giros; Saltos; Desplazamiento; Pasos; Equilibrio; Coordinación; Movimientos rítmicos.</p>
<p>Gimnasia artística masculina: Combinación de ejercicios manos libres 6.11: Realizar combinaciones de ejercicios a manos libres: 1 a 3 pasos de carrera, rueda lateral, ¼ giro, parada de manos pasajera...6.12: Realizar combinaciones de ejercicios a manos libres: desde apoyo facial, extendiendo ballesteo o cucullilla...</p>	<p>Siga al jefe.</p>	<p>Posición sentados y de cucullillas; Flexión y extensión; Giros; Saltos; Desplazamiento; Pasos; Equilibrio; Coordinación; Movimientos rítmicos; Aducción y abducción.</p>

(*) Se diseñó una propuesta de incorporación de los juegos mestizos al programa completo de sexto año (último de la educación primaria) de la educación básica (séptimo, octavo y noveno grado) (Altuve, 1992: 44-97).

Fuente: Altuve, 1992.

En la perspectiva de incorporar el juego al currículum de educación física, profesores de la Facultad de Cultura Física de la Universidad Central del Ecuador, han señalado que:

El juego en las clases de educación física debe ser un proceso que aporte a la formación del educando y facilite el trabajo del docente. En este trabajo se plantea una propuesta de juegos populares en donde se identifica su aporte didáctico y posibles adaptaciones que permitirán un desarrollo más operativo de las clases de educación física (Analuiza, Lara y Mendoza, 2017, p. 79).

Realizan una propuesta con los juegos el palo encebado, trompo (cushpi), la rueda, la rayuela, las bolas o canicas, el elástico y los zancos. Su metodología comprende: ¿Qué es el juego?; Participantes; Objetivo; ¿Cómo se juega?; Acuerdos (reglas del juego); Recursos y el Aporte Didáctico (Analuiza, Lara y Mendoza, 2017). Con el palo encebado se ilustrará el Aporte Didáctico que comprende:

Desarrollo de destrezas: Desarrolla la motricidad gruesa, destreza de trepar, la agilidad, rapidez, fuerza, coordinación, ubicación espacial y temporal, introyección. Desarrolla valores: respeto, colaboración, solidaridad. **Adaptaciones:** Este juego puede ser adaptado para la escuela desde los 8 años. Se puede utilizar cuerda con nudos. Estrategias en equipo (Analuiza, Lara y Mendoza, 2017, p. 83-84).

Por otra parte, con el juego mestizo la EF se alimenta curricularmente y alimenta el currículum de las demás áreas contribuyendo con la formación integral porque:

1) Existe un uso creativo del lenguaje oral de manera intensiva y extensiva, al elaborarse y utilizarse códigos específicos (voces) con una gran significación, orientadores, organizadores y base lingüística para el desarrollo de cada juego. Registremos las voces en dos casos:

VENEZUELA: Pisé, descanso: Pisé; perdí; caracol, avión. **Libertad, guerra-Policías y ladrones:** Bases; matas; tocao; 1,2,3, capturado; libertad; libertad pa todos; ejército y marina, policías y ladrones. **Metras:** Se han localizado al menos 90 voces, entre las que

se pueden mencionar: tribilín, círculo, rayo, rayito; raya; sacar; sacado; pega; casó; vale madrina; ya llevo hueca; tosaque; chiripa; topocho; por quien me lleve; cuatro deosuñita; maracucho; todo limpio; nada limpio; jalaito; cariaquito; ful; empujaito; retruque, gano; como te agarre ahí; leva. **El cuartillo de larepita:** Bases; ya; dame el cuartillo de larepita; que no es aquí que es allá; yo no lo tengo, lo tiene fulano (nombre de otro jugador); se la queda; quedao. **Trompo:** Pique; quedao; paseo; clavados, chipolas, amapolas; darle totes. **El gato y el ratón:** Gato; ratón; tocao; ¿quién es?, ¿a quién busca?, está durmiendo, no está, ya salió; se la queda. **Volantín, petaca, papagallo:** Echale; estrella; ache; trompo; cajón; flochita; culequera; córtalo. **Stop-fusilao:** Stop; fusilao; quedao; fusilar; llevais uno, dos; se movió; voz no correís así. **Cuerdas:** Perder; tendrá uno, tendrá dos, tendrá tres...; será rancho, será casa, será quinta (Altuve, 1995).

ECUADOR: Rayuela: avión, gato, días de la semana; gura. **Perros y venados-Policías y ladrones:** guardias, ladrones; cárcel; salvados; tocados. **Las cuatro esquinas:** ¿qué hay en la casita que alquilar?, a otro lugar que ésta está ocupá; se queda; se lo queda; pasa a quedarse. **Canicas, bolas:** bomba, bolas, ñoco, pepo y trulo, culebra; bombardero; bombardear; círculo; tirando; tirada; túnel: triángulo. **Trompo; Cushpi:** ¿don tá la bola guambrito?; ¿don tá la vida, carajo?; ¡haber pata amarilla!; ¡mil a pucho de tabaco que no pega la bola!; ¡qué no pasa el postel!; ¡qué no pasa la esquina!; ¡qué no pega en bola!; éste da como sordo mismo; ¡hoy te hago bailar como cushpe!; ¡te hacen bailar en la uña no! (Becerra, 2011; Ministerio del Deporte).

2) Se desarrolla la expresión corporal con la presencia de gestos, ritmo, escena, poses y movimientos característicos del cuerpo en cada juego. Por ejemplo, todo el juego de **la señorita x** transcurre brincando, bailando y cantando: **Participantes:** Generalmente niñas, también lo jugaban niños. **Material:** Espacio. **Duración:** Indefinida. **Descripción:** Tomados de la mano forman un círculo, una o uno escogido al azar pasa al centro y comienza a desplazarse, brincando, bailando, al son de la canción interpretada por todos y todas *“la señorita X (o el señorito X) va entrando en el baile, que lo baile, que lo baile y si no lo baila la prenda pagará , que la(o) saque, que la(o) saque, salga usted que la(o) quiero ver bailar, bailar, bailar”*, en este momento el o la participante que baila escoge otro u otra y bailan en el centro del círculo cantando

colectivamente *“Buenos Aires que baile la (el) moza(o), déjenla (o) sola (o), sola (o), solita (o)”*, inmediatamente el primer bailarín se incorpora al círculo quedando el segundo en el centro. Se repite la canción y todo el proceso descrito (Altuve, 1995).

3) Se cultiva el trabajo manual e intelectual, el conocimiento científico y desarrollo de la capacidad tecnológica combinado con el cultivo del arte, en un proceso que comprende desde diseñar y construir el juguete hasta el acto de jugar. Por ejemplo, el diseño del **volantín, papagayo, petaca, cometa** es un acto artístico (forma, combinación de colores, etc.) armónicamente articulado con su construcción donde se aplican las leyes aerodinámicas más avanzadas,

...por definición...es un aeroplano atado o sujeto por una cuerda y el vuelo...depende del aire, la construcción y el frenillo, el peso, el balance, el tamaño, la velocidad, estabilidad y presión del viento, la altitud, el terreno, la tensión de la cuerda, la permeabilidad del papel, el tamaño de la cola, la profundidad del arco, la rigidez de la forma: todo afecta el vuelo y deberá ser considerado en el diseño (Calzadilla, 1979, p. 147).

4) Se cultiva una relación armónica con la naturaleza al asumirse como recursos fundamentales las personas y su entorno ecológico, la capacidad creativa para buscar, utilizar, diseñar y elaborar los materiales necesarios sin agredir al medio ambiente.

5) Se perciben relaciones y conceptos matemáticos. Por ejemplo, en las metras, canicas, bolitas, se utilizan rectas, cuadrados, rectángulos, triángulos, circunferencias, etc

6) Se desarrolla otras habilidades, capacidades y destrezas: **Pisé, descanso; Rayuela:** Equilibrio; precisión; agudeza visual; sentido de orientación; capacidad para retener imágenes, figuras y dimensiones; concentración; sentido del tacto. *“Desarrolla la motricidad gruesa, la coordinación viso motora, el equilibrio, puntería, ubicación espacial, precisión, sociabilidad, orden, introyección”* (Analuiza, Lara y Mendoza, 2017, p. 87). **Libertad, guerra; Perros y venados-Policías y ladrones:** Desempeño de roles; agudeza visual y periférica; agilidad. **Metras; Canicas, bolas:** Resistencia a la fatiga; coordinación; sentido de

movimiento; agilidad física y mental; agudeza visual y auditiva; visión periférica; reconocimiento táctil. “Desarrollo de la motricidad fina y gruesa, precisión, coordinación, puntería, ubicación espacial con el objeto, creatividad, introyección” (Analuiza, Lara y Mendoza, 2017, p. 89). **Trompo; Cushpi:** Resistencia a la fatiga; Coordinación, sentido del movimiento, agilidad física y mental; agudeza visual y auditiva, visión periférica, reconocimiento táctil. “Desarrolla precisión, coordinación aculo manual, ubicación en el espacio con el objeto, creatividad, introyección, percepción, mecanización de gestos motores. Desarrolla valores como: el respeto, la colaboración” (Analuiza, Lara y Mendoza, 2017, p. 85). **Volantín, papagayo, petaca:** Creatividad, destreza manual. **Stop, fusilao:** Precisión y agudeza visual; agilidad. **Siga al jefe:** Sentido de movimiento; imitación (Altuve, 1992, p. 87).

Juego Indígena

Cuadro N.5. Movimientos ejecutados en juegos indígenas previos a la conquista.

Juego	Movimiento ejecutado	Nombre común	Nombre técnico
Pelota azteca-maya.	Hacer pasar la pelota por cualquiera de los anillos, manteniéndola en el aire. Usando solamente para golpearla las nalgas, codos, caderas, muslos y rodillas.	-Movimiento hacia arriba con las nalgas. -Encoger y subir los brazos. -Golpear hacia arriba con las caderas. -Movimiento hacia arriba de los muslos. -Encoger y estirar las rodillas	-Elevación de la región coxofemoral (glúteos.) -Abducción y aducción de miembros superiores con flexión húmero antebraquial. -Movimientos laterales con elevación de la región coxofemoral (caderas). -Flexión de la región coxofemoral. -Flexión y extensión de la región femorotibial.
Pelota othomaca.	Sacar, rechazar, elevar, trasladar la pelota de un equipo a otro con la cabeza, codos, hombros, espalda y nalgas.	-Encoger y subir los brazos. -Juntar y separar los brazos del cuerpo. -Subir y bajar los hombros. -Mover la cabeza a los lados, adelante y atrás. -Movimiento hacia los lados con las nalgas.	-Abducción y aducción del miembro superior, con flexión húmero antebraquial. --Abducción y aducción de miembros superiores. -Elevación y depresión de los hombros. -Inclinación lateral (extensión, flexión e hiperextensión del cuello). -Flexión, extensión e hiperextensión del tronco. -Movimientos laterales (a nivel de la región coxofemoral).

Fuente: Altuve, 1995.

Cuadro N.6. Contenidos y objetivos de educación física de primer año del ciclo diversificado (*) venezolano, a desarrollar y alcanzar con juegos indígenas previos a la conquista.

Objetivo específico	Contenido	Estrategia	Nombre del juego	Actividades del juego	Observaciones
4.- Participar en juegos o competencias deportivas reglamentadas, en la especialidad seleccionada, aplicando los fundamentos técnicos y tácticos, demostrando adecuada preparación física general.	Deporte. Competencias reglamentadas. Fundamentos técnicos. Fundamentos tácticos. Preparación física general.	Seleccionar juegos o competencias deportivas que permitan la aplicación de las destrezas deportivas, que respondan a las necesidades e intereses de los jugadores. Explicar a los alumnos las características de cada juego, en función de las fuentes energéticas que se utilizan y las capacidades físicas involucradas.	Pelota azteca-maya. Pelota othomaca.	Participar en juegos o competencias deportivas, usando reglas, técnicas y tácticas.	El objetivo puede cumplirse con los juegos.

(*) Cuarto año del bachillerato que tiene una duración de dos años (primero y segundo del ciclo diversificado).

Fuente: Altuve, 1995.

Cuadro N.7. Contenidos y objetivos de educación física de segundo año del ciclo diversificado venezolano, a desarrollar y alcanzar con juegos indígenas previos a la conquista.

Objetivo	Contenido	Estrategias	Nombre del juego	Actividades del juego	Observaciones
2.- Participar en la planificación de una competencia del deporte seleccionado, que involucre a alumnos del plantel, aplicando los conocimientos teóricos adquiridos.	Planificación de una competencia: objetivos, comisiones de trabajo, recursos.	Realizar la planificación de los juegos pelota azteca-maya y pelota othomaca, en cuatro sesiones de clase.	Pelota azteca-maya. Pelota othomaca.	Formación de ajedrez. Formación en columnas. Coordinación. Desplazamientos.	El objetivo puede cumplirse con los juegos.
3.- Demostrar conocimientos teóricos y prácticos acerca del reglamento del deporte seleccionado, en lo referido al arbitraje de competencia	Arbitraje de juego o juicios de competencia.	Los alumnos realizarán los juegos de la pelota azteca-maya y pelota othomaca en 30 minutos, donde podrán arbitrar los juegos cumpliendo con las indicaciones.	Pelota othomaca. Pelota azteca-maya.	Rotación. Formación en columnas.	El objetivo puede cumplirse con los juegos.

Fuente: Altuve, 1995.

Se concluye esta parte puntualizando lo siguiente:

1.- La experiencia directa y aplicación del juego latinoamericano puede sintetizarse en:

la I Muestra-Exhibición del Deporte Aborígen existente en América Latina antes de la conquista y colonización europea y I Exhibición y Festival de Juego Latinoamericano (Universidad del Zulia, Maracaibo-Estado Zulia-Venezuela);

en la actividad escolar y con la comunidad en Escuelas de Fe y Alegría en el Estado Zulia, entre los años 1990-1997; el Festival del Juego Latinoamericano (Alcaldía de Maracaibo, 1994); Congreso Panamericano de Educación Física, Deporte y Recreación (Lima 1995); Congreso Latinoamericano de Deporte Para Todos (Brasil, 1996) (Altuve, 1997, p. XV).

2.- Resulta conveniente precisar que no existe una manera única de incorporar el juego latinoamericano en el desarrollo de contenidos y cumplimiento de objetivos parcial y/o totalmente, en el currículum de educación física. Existen muchas formas, él y la docente tendrá que determinar la que va a utilizar considerando la situación concreta, teniendo como referencia la nueva educación física por construir, colectiva y creativamente, donde los profesores y profesoras están llamados a desempeñar un importante papel.

3.- Una vez consultados los **objetivos del área de Educación Física** en los niveles del sistema educativo de Ecuador, creemos que es posible incorporar el juego latinoamericano de alguna manera con su cumplimiento o logro; obviamente, será un proceso colectivo y de debate. Particularmente, en: *Subnivel de Preparatoria de Educación General Básica*: 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.6; 1.7 y 1.8. *Subnivel Elemental de Educación General Básica*: 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.7; 2.8 y 2.9. *Subnivel Medio de Educación General Básica*: 3.1; 3.2; 3.4; 3.5; 3.7; 3.8 y 3.9. *Subnivel Superior de Educación General Básica*: 4.1; 4.3; 4.4; 4.5; 4.7; 4.8 y 4.9. *Bachillerato General Unificado*: 1; 2, 3; 4; 7; 8 y 9 (Ministerio de Educación, 2018).

Conclusiones

1.- El juego latinoamericano como parte del entorno impregna y marca de alguna manera la corporeidad de los y las estudiantes, bien sea por su práctica y/o a través de la influencia familiar. Forma parte del movimiento corporal que el niño-niña y jóvenes llevan a la escuela.

2.- La incorporación del juego latinoamericano a la dinámica de la clase de EF, contribuye a valorar nuestras raíces y construir nuestra identidad nacional y latinoamericana.

3.- La intensiva y extensiva dimensión formativa en términos físicos del juego latinoamericano, fundamenta su incorporación al desarrollo regular, ordinario, de la clase de *EF*, justifica su presencia en el desarrollo del currículum.

4.- Adicionalmente, la dinámica del juego latinoamericano comprende el cultivo y desarrollo del lenguaje, el arte, el conocimiento científico y tecnológico, las matemáticas, etc., alimentando el currículum de las otras áreas contribuyendo con la formación integral. Creando posibilidades inmensas de comunicación-intercambio entre la *EF* y las demás áreas.

5.- La incorporación del juego latinoamericano a la *EF* permite a los y las docentes: disponer de una poderosa herramienta (junto a otras), a los efectos de desarrollar los contenidos del programa establecido, así como desarrollar habilidades y destrezas que exceden el marco programático; crear un puente de comunicación e intercambio con las demás áreas del currículum; desarrollar una productiva y placentera clase de *EF* utilizando recursos bastante accesibles en cuanto a costo. Obviamente, su inclusión en las diferentes partes de la clase de *EF* y en el desarrollo parcial y/o total de los contenidos, dependerá del tipo de contenido programático, de la situación y desarrollo particular y del papel de profesores y profesoras.

6.- Es imperativo continuar la investigación, profundizar y sistematizar el juego latinoamericano en Ecuador, Venezuela y el resto de América Latina. Simultáneamente con el adelanto de un proceso de sistematización de experiencias, sobre el resultado de la incorporación del juego latinoamericano a la clase de *EF*.

Bibliografía

- Altuve, Eloy. (1992). *Educación, Educación Física y Juegos Tradicionales*. Maracaibo-Venezuela: Ediciones Astrodata. Pp.128.
- Altuve, Eloy. (1995). *Educación Física, Deporte y Recreación*. Colección Procesos Educativos. N.9. Caracas-Venezuela: Fe y Alegría. Pp. 48
- Altuve, Eloy. (1997). *Juego, Historia, Deporte y Sociedad en América*

- Latina*. Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela: EdiLUZ. Pp.150.
- Altuve, Eloy (2000). *Deporte, globalización e integración en América Latina*. Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela: EdiLUZ. Pp.80.
- Altuve Mejía, Eloy. (2009). *Juego y revolución en América Latina*. Revista de História do Esporte, Volumen 2, N. 2. Programa de Postgrado en Historia Comparada/IFCS/Universidad Federal de Río de Janeiro-Brasil. Pp. 1-24.
- Analuiza A., Edison (Tarpuk); Lara Chalá, Lilia y Mendoza Yépez, Marlene Margarita. *Los Juegos Populares y su aporte didáctico en las clases de Educación Física*. EmásF, Revista Digital de Educación Física. Año 8, Numero 44 (enero-febrero de 2017). En https://emasf.webcindario.com/Los_juegos_populares_y_su_aporte_didactico_a_las_clases_de_EF.pdf. Consultada el 09-10-18.
- Becerra C., Narcisa E. *Los Juegos Tradicionales en el desarrollo motriz de niños/as del primer año de Educación Básica de la ciudad de Quito, sector CHillo Gallo* (29-03-2011). En <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/214/1/T-UCE-0010-35.pdf>. Consultada el 05-10-18.
- Calzadilla, J. (1979). *La aerodinámica de los papagayos*. En: Los Navegantes de Colores. Caracas-Venezuela: La Huella-Tecnicolor. Pp.159.
- Gumilla, José. (1968). *Tribus Indígenas del Orinoco*. Caracas-Venezuela: Ediciones Culturales INCE. Pp.84.
- Hernández, Santos. (1876). *Juegos de los Niños en las Escuelas y Liceos*. Madrid-España: Casa Editorial Saturnino Calleja Fernández.
- López Cantos, Ángel. (1992). *Juegos, Fiestas y Diversiones*. Madrid: Editorial MAPFRE. Pp.332.
- Martínez, Catherine. *15 Juegos Tradicionales del Ecuador de Niños y Adolescentes*. En <https://www.lifeder.com/juegos-tradicionales-ecuador/>. Consultada el 09-10-18.
- Ministerio del Deporte, Ecuador. *Juegos y deportes autóctonos del Ecuador*. (2010).En <http://aplicativos.deporte.gob.ec/>

[investigacion/libros/JUEGOS_AUTOCTONOS_ECUADOR_2010.pdf](#). Consultada el 05-10-18.

Ministerio de Educación, Ecuador. *Currículo de EF en EGB y BGU. 08-2016*. En <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/EF-completo.pdf>. Consultada el 08-10-2018.

Moreno Palos, Cristóbal (1974). *Juegos y Deportes Tradicionales en España*. Madrid- Alianza Editorial: Consejo Superior de Deportes. Pp.432.

Parra B., José F. *El rescate de los Juegos Populares ecuatorianos y su aplicación en la animación turística*. Universidad de Cuenca. (2010). En <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/1726/1/tur10.pdf>. Consultada el 05-10-18.

Plath, Orestes. (1986) *Aproximación Histórico-Folklorica de los Juegos en Chile. Ritos, mitos y tradiciones*. Santiago de Chile-Chile: Editorial Nascimento. Pp.455.

Rodríguez Marín, Francisco. *Juegos Infantiles del siglo XVI*. Tomo XVIII, Cuaderno LXXXIX-Octubre 1931, Tomo XVIII, Cuaderno XC-Diciembre 1931, Tomo XIX, Cuaderno XCI-Febrero 1932.

Vidart, Daniel. (1986). *Filosofía Ambiental*. Bogotá, Colombia: Editorial Nueva América.

Mirada general al currículo ecuatoriano y su aplicación

Liliana Emperatriz Ordoñez T.⁵

liliana.ordonez@feyalegria.org.ec

Artículo recibido en octubre de 2018 y aprobado en noviembre de 2018.

Resumen

Es importante hacer memoria y reflexionar los aspectos que contiene el currículo nacional en beneficio de una mejor calidad educativa. En la actualidad existen algunos elementos que con su aplicación podríamos lograr aprendizajes significativos, sin embargo, existen centros educativos que mantienen una educación tradicional y no generan innovaciones educativas, y de todo ello, se desprende varios cuestionamientos al currículo nacional y su aplicación. Además, probablemente deben existir muchas razones para que hoy por hoy existan muchos problemas sociales, políticos y económicos, sin embargo, la educación que es una base para una sociedad más solidaria y justa no está siendo ese elemento de transformación. Por ello, la generación de alternativas de solución y la toma de decisiones es urgente, y se debe empezar a través de espacios de reflexión, con la finalidad de dar soluciones a la falta de prácticas educativas transformadoras que den respuesta a las problemáticas actuales en los centros educativos.

Palabras claves: currículo, calidad, cuestionamientos, estructura y aplicación.

Abstract

It is important to remember and reflect the aspects that contains

5 Máster Universitario en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) España. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Psicología Educativa (UCE). Estudios en Innovación en el Aula, Prevención de Abuso Sexual de niños, niñas y adolescentes, Gestión de talento humano, otros. Experiencia en Asesoría Académica, talleres en Técnicas de estudio, Autoestima, Comunicación, otros. Instructora de Laboratorio de la carrera de Psicología Educativa en Universidad Central del Ecuador. Docente y psicóloga de centros educativos. Actualmente Coordinadora Nacional de Educación General Básica Fe y Alegría Ecuador.

the national curriculum to the benefit of a better quality of education. At present there are some elements that with your application we could achieve meaningful learning, however, there are educational centers that maintain a traditional education and do not generate educational innovations, and all of this has seen several challenges to the national curriculum and its implementation. In addition, probably there must be many reasons for that today there are many social, political and economic problems, however, education that is a basis for a society with greater solidarity and fair is not being that element of transformation. Therefore, the generation of alternatives of solution and decision-making is urgent, and a start must be made through reflection spaces, with the purpose of giving solutions to the lack of educational practices for transformation that will respond to the current problems in the educational centers.

Key Words: study program, quality, questioning, structure and application.

Introducción

Sabiendo que el currículo es una construcción histórica cultural, no podemos dejar pasar el tiempo sin hacer memoria y revisar nuestra situación actual con relación a su estructura y su aplicación. Además, es importante tomar en cuenta que es responsabilidad de los gobiernos y de las sociedades hacer todos los esfuerzos para que las diferencias individuales, socioeconómicas, étnicas, de género y de lengua, no se transformen en desigualdad de oportunidades o en cualquier forma de discriminación, ya que, la generación de un currículo sin las personas involucradas en el proceso educativo, es como nadar contra corriente, jamás lograremos avanzar ni generar transformación de nuestra realidad. Cuando se quiere un mundo mejor, es necesario cambiar nuestra forma de pensar y mantener una mente abierta para comprender que la educación no se limita al hecho de repetir las tablas de multiplicar o las sílabas, ya que, implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está la persona. Tampoco es suficiente con establecer leyes o hacer instructivos, es pensar si nuestros educadores/as están realmente preparados para estos cambios y cómo podemos desde el cuidado brindarles las herramientas necesarias, sabiendo que cada uno somos producto de una educación tradicional y, por ende, hay que reestructurar nuestros aprendizajes.

Por tal razón, en este espacio se comparte algunas ideas generales establecidas en el currículo, la Ley Orgánica Intercultural Bilingüe y su reglamento, la cual aporta la mejora de la calidad educativa, con la finalidad de analizar la coherencia entre lo escrito y lo aplicado en sus centros educativos y, por ende, realizar los ajustes necesarios. Así como, la recogida de experiencias y observaciones con relación a la aplicación de las ideas establecidas en el currículo y finalmente algunas posibles alternativas generales.

Aspectos del currículo

Conocemos que el currículo es una construcción histórica-cultural, la cual ha pasado por diversas acepciones, pese a ello, el currículo debe enfrentarse a la complejidad, la incertidumbre, la contradicción y la ambigüedad como elementos constituyentes Figueroa (como se citó en Rojas, 2012) y por ende ser contextualizado a las realidades de cada país. Además, como indica Martínez: (como se citó en Rojas, 2012)

El campo del currículum requiere ser visto como una totalidad, esto es, como una articulación compleja de procesos, hechos educativos y relaciones entre diferentes sujetos, los que a su vez requieren ser analizados en términos de sus relaciones con otros procesos y con otros sujetos sociales; y, al mismo tiempo, como una estructura organizada en cuanto estructura de relaciones significativas que comprende y a su vez explica cada hecho o conjunto de hechos educativos y es, al mismo tiempo, un modo de organización de las prácticas educativas que articula el proyecto educativo con su especificidad disciplinaria (2009, p. 141).

En este sentido, en el país se dieron varios cambios con relación a la educación y a la transformación curricular, por ello, en la LOEI se establecieron derechos y obligaciones en torno a la educación, del cual, uno de los derechos determinados en el Art. 2 es, garantizar el derecho de las personas a una educación de **calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada** en todo el proceso educativo. Así mismo, las obligaciones adicionales descritas con relación al currículo en el literal "I" es, "incluir en los currículos de estudio, de

manera progresiva, la enseñanza de, al menos, un **idioma ancestral**; el estudio sistemático de **las realidades** y las **historias nacionales** no oficiales, así como de los **saberes locales**". En este sentido, si nos detenemos en estas afirmaciones, podemos evidenciar que, por parte de la Ley, existe interés y obligación en hacer que, las prácticas educativas de las instituciones educativas brinden una educación contextualizada. Además, otra obligación importante que se establece en la ley en el literal "g" es que, el currículo se debe complementar de acuerdo a las especificidades **culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas** que son parte del Sistema Nacional de Educación.

Estos avances importantes se fortalecen en la aplicación de los currículos nacionales, por ello, es obligatoria en todas las instituciones educativas del país según el Art. 9 del Reglamento General de la LOEI⁶. Con la finalidad que esto sea posible el Ministerio de Educación realizó una actualización al currículo del 2010.

El avance de la ciencia, los **intereses y necesidades del país** y el requerimiento de proporcionar a los docentes un currículo más **abierto y flexible**, que se pudiera adaptar de mejor manera a los estudiantes se realizó una revisión del currículo nacional ecuatoriano, que se llevó a cabo con la participación de distintos actores involucrados en educación, docentes de los diferentes niveles educativos, padres de familia, estudiantes, y representantes del sector productivo del país, así como con la asesoría extranjera (Currículo, 2016, p. 7).

A partir de esa revisión se determina un currículo "sólido, bien fundamentado, técnico, coherente y ajustado a las **necesidades de aprendizaje de la sociedad** de referencia" (MINEDUC, 2016), del cual se desprende las siguientes funciones:

- Informar a los docentes sobre qué se quiere conseguir y proporcionarles pautas de acción y orientaciones sobre cómo conseguirlo.

6 Ley Orgánica de Educación Intercultural.

- Construir un referente para la rendición de cuentas del sistema educativo y para las evaluaciones de la calidad del sistema.

Además, nuestro currículo actual (tanto de inicial, educación básica, bachillerato como intercultural bilingüe) brinda la **flexibilidad y apertura**, lo cual genera una mayor **autonomía** a las instituciones educativas y a los docentes en la planificación y diseño de la acción educativa, abriendo un espacio de responsabilidad compartida en el desarrollo del currículo (MINEDUC, 2016).

Con ello, se propone un perfil de salida del bachillerato articulado con todos los subniveles, los cuales son definidos a partir de 3 valores fundamentales: **la justicia, la innovación y la solidaridad**. Para la ejecución de este perfil se desarrolla, elementos, principios, ejes, orientaciones metodológicas, indicadores, entre otros. Así mismo, otro ajuste es el de la **carga horaria por materia**, pues ahora podemos modificar las áreas instrumentales, se pueden **insertar nuevas materias** siempre que éstas tengan una razón de ser, y una finalidad bien sustentada.

Algunas cuestiones pedagógicas

“Una propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la escuela en colaboración con su entorno debe ofrecer al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias, que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa”
(Casanova, 2006, p. 89)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto el componente teórico como práctico basado en las experiencias y en las realidades de cada contexto permitirá un aprendizaje más significativo en los estudiantes, que como nos menciona Casanova el desarrollo máximo de sus capacidades les permitirá integrarse satisfactoriamente a su contexto, no obstante, también es necesario el desarrollo integral (humano, espiritual, reflexivo y crítico), que le permita generar transformación de las realidades de su contexto.

En Fe y Alegría el proceso de enseñanza-aprendizaje está compuesto por 3 componentes: Planificación, Promoción de los

aprendizajes y Evaluación, por ello vamos a recordar la estructura pedagógica del currículo diferenciando estos 3 componentes.

Planificación

La planificación es la base que conduce a la concreción de un currículo y sobre todo a las respuestas de las problemáticas y necesidades de cada estudiante. El instructivo de planificación que sugiere el Ministerio de Educación, considera a la planificación como el instrumento que permite organizar y conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios para la consecución de los objetivos educativos.

Además, lleva a reflexionar y tomar decisiones oportunas, pertinentes, tener claro qué necesidades de aprendizaje poseen los estudiantes, qué se debe llevar al aula y cómo se puede organizar las estrategias metodológicas, proyectos y procesos para que el aprendizaje sea adquirido por todos, y de esta manera dar atención a la diversidad de estudiantes” AFCEGBR (como se citó en MINEDUC, 2017).

En el componente de planificación el currículo nacional estipula que,

Si la Autoridad Nacional es responsable de diseñar el currículo obligatorio, las **unidades educativas deben acercar este diseño a la realidad de sus contextos** a través del Proyecto Educativo Institucional y su correspondiente Proyecto Curricular Institucional y los docentes han de negociar los contenidos en el espacio del aula atendiendo a los intereses y necesidades de sus estudiantes. (MINEDUC, 2016)

En este sentido, en el currículo se establece que los formatos de las planificaciones curriculares son **referenciales**, por lo que, pueden ser modificados en cada centro educativo atendiendo sus particularidades y contexto, siempre y cuando se mantengan los elementos esenciales (fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación).

La construcción de planificaciones según el instructivo de planificación del MINEDUC es de manera conjunta entre las autoridades y docentes.

Promoción de los aprendizajes

Para la promoción de los aprendizajes el currículo establece objetivos que constituyen una secuencia hacia el logro del perfil de salida:

- Contenidos expresados en **Destrezas con Criterio de Desempeño**
- Orientaciones metodológicas

En el currículo actual menciona metodologías propias del **socio constructivismo** para todas las áreas, así como, las activas, participativas, globalizadoras que fomenten el **pensamiento racional y crítico y la interdisciplinariedad**; trabajo individual, **cooperativo** e investigativo; respeto por la individualidad y diversidad (ritmos-estilos de aprendizaje) y la utilización de las TICs. También, establece el trabajo por proyectos como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el juego como estrategia de aprendizaje.

Evaluación

Con relación a la evaluación estudiantil el MINEDUC lo concibe como “un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes, mediante sistemas de retroalimentación que están dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje”, según lo determina el artículo 184 del Reglamento General a la LOEI. Además, en el Art. 16 menciona que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa es una instancia encargada de la **evaluación integral**, interna y externa, del Sistema Nacional de Educación, y en el Art. 19 menciona la evaluación del Aprendizaje, que incluye el rendimiento académico de estudiantes y la aplicación del currículo en instituciones educativas como uno de los componentes que son evaluados por el Sistema.

Además, en el instructivo de evaluación estudiantil establecido por el MINEDUC, estipula que:

Es importante tener claro que la **evaluación no es sinónimo de calificación**, en tal sentido debe responder al **desarrollo integral de los estudiantes**, considerando sus logros individuales y los factores que pueden incidir

en sus aprendizajes. Lo esencial de la evaluación es proveer de retroalimentación al estudiante para que pueda mejorar y lograr los mínimos establecidos que aseguren su aprendizaje, así como para el cumplimiento de los estándares nacionales. La evaluación tiene como **propósito** principal que el **docente oriente** al estudiante de manera oportuna, pertinente, precisa y detallada, para ayudarlo a lograr sus objetivos de aprendizaje; la evaluación debe **inducir al docente a un proceso de análisis y reflexión valorativa de su trabajo** como facilitador de los procesos de aprendizaje, con el objeto de mejorar la efectividad de su gestión. (MINEDUC, 2017)

Para dar orientaciones a este proceso de evaluación se generan Criterios e indicadores de evaluación, y determinan que cada **institución educativa proponga su política de evaluación** del aprendizaje en su Planificación Curricular Institucional (**PCI**), **considerando el contexto** en que se ubica la institución y la **normativa vigente** presente en su instructivo.

¿Se aplica el currículo actual?: **Cuestionamientos**

En el apartado anterior hemos recordado aspectos generales sobre el currículo nacional en el cual visualizamos aspectos de mejora al sistema educativo tradicional, hoy por hoy, a través de estos cambios se pretende que la calidad educativa mejore y que nuestros estudiantes tengan un aprendizaje significativo que responda a sus necesidades y que les permita transformar su realidad. Todo lo escrito es un ideal, mientras tanto, cada una de estas afirmaciones no se apliquen en los centros educativos fiscales, fiscomisionales y particulares. De allí, surge el primer cuestionamiento ¿En los centros educativos se aplican estas particularidades positivas que buscan una mejora en la calidad educativa?

Luego de la experiencia de trabajo, de las entrevistas a padres/ madres de familia, diálogos con educadores/as y observaciones presenciales del desenvolvimiento de las instituciones educativas, me permito afirmar que el currículo tiene dificultades de aplicación, así como algunos aspectos a repensar, estas afirmaciones son basadas por lo siguiente:

- Mientras el currículo menciona que es flexible y abierto, en algunos casos los/las educadores/as temen realizar alguna innovación, ya que, en el momento de auditoría, éstas exigen que los documentos estén tal cual lo prescribe el MINEDUC.
- Existe una inconsistencia entre el instructivo de planificaciones en donde establece que la construcción del PEI es colectivo con la participación de autoridades y docentes, mientras en la LOEI se establece que el estado debe **“Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos”** por ello si bien menciona que la construcción es colectiva, por qué no se visibiliza al resto de actores educativos en su construcción.
- Existe deficiencia en la organización de los aspectos administrativos que deben presentar las instituciones, por tal razón, en muchos de los centros educativos quien realiza las planificaciones (PEI, PCI, PCA) es el director o el equipo Directivo, no existe la participación de la comunidad educativa.
- En el currículo se menciona que las **unidades educativas deben acercar este diseño de planificaciones a la realidad de sus contextos**, sin embargo, algunos centros educativos generan planificaciones “copiadas”, pues la educación no se está pensando, se está repitiendo.
- Los formatos de planificaciones son referenciales, cada centro educativo puede diseñar su propio formato, ante esto, la mayoría de centros educativos no han generado sus propias planificaciones, ¿Cuáles son las razones?
- El ajuste curricular establece trabajar por destrezas, sin embargo, en los centros educativos se sigue trabajando por contenidos, es decir, repetir memorísticamente cada tema, sin desarrollar destrezas, habilidades ni competencias.
- En las aulas se visibiliza poco desarrollo del pensamiento racional y crítico, aspectos establecidos en el currículo.
- El currículo menciona interdisciplinaridad, mientras los centros educativos no saben cómo realizar esta afirmación.

- El trabajo cooperativo es otra apuesta del currículo, sin embargo, algunos centros educativos no conocen cómo realizarlo y, por ende, se mantienen con el trabajo en grupos asumiendo que ello es cooperativo.
- La evaluación estudiantil en algunos centros es enfocada en la medición única de conocimientos, en definir lo malo y lo bueno, lo que sabe y no sabe el estudiante.
- El propósito de la evaluación es mejorar las prácticas educativas de los educadores, menciona el currículo, en los centros educativos pocos son los docentes que hacen reflexión de su práctica.
- La ley manifiesta evaluación integral, y me cuestiono la aplicación de las pruebas ser bachiller ¿son integrales?, las pruebas que aplica el Instituto Nacional de Evaluación al terminar cada subnivel se enfocan en ¿contenidos o destrezas? ¿cómo permite esa prueba cumplir con lo que se menciona en la ley, la evaluación no es únicamente una calificación?

Son muchas las realidades de los centros educativos, y otras mencionadas por los educadores con relación a los círculos de estudio impartido por los técnicos del MINEDUC y personalmente he presenciado una sobre las planificaciones, en esos espacios se dice que los PCI deben ser iguales en los centros educativos ¿a caso no conocen el currículo? ¿o no conocen que cada centro debe contextualizar sus planificaciones y por ende ninguno debe ser igual?

Otros cuestionamientos que me surgen son con relación a: por qué si la Ley menciona que se debe incluir en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de, al menos, un **idioma ancestral**; el estudio sistemático de **las realidades y saberes locales**, la mayoría de los centros educativos no lo realizan, en las aulas poco se habla de las realidades locales, algunos de nuestros pueblos y comunidades indígenas reciben la educación en idiomas distintos a ellos. Nuestro Ecuador es diverso, por ello, la utilización de los libros deben ser solo una herramienta, no un elemento esencial, pues en los libros no se puede visualizar toda esa diversidad que existe en el país, además, no podemos seguir enseñando en la región amazónica únicamente matemáticas sueltas sin tomar en cuenta las consecuencias de la explotación petrolera

¿dónde queda la contextualización, la interdisciplinariedad?

Con relación al derecho de recibir una educación actualizada ¿por qué los educadores siguen usando estrategias tradicionales, conocimientos obsoletos? ¿por qué no se incluyen las experiencias y los saberes ancestrales?

En la actualidad hay varios problemas como el abuso sexual, los homicidios, la delincuencia, violencia, etc., la presencia de estos problemas no son razones para cuestionarnos ¿qué estamos haciendo mal en la educación? ¿por qué hay tanta inconciencia humana? A todas estas inquietudes y realidades, que pueden estar supeditadas a distintas percepciones, ya que no hay verdades absolutas, surgen nuevas interrogantes: ¿por qué no se generan espacios de reflexión para tratar estos temas?, y si los hay, ¿dónde están los resultados? ¿con qué frecuencia se realiza? ¿cuáles son las acciones de mejora? Llevamos 2 años desde está actualización curricular y las problemáticas siguen visibles, muchos seguimos vendados ante las realidades concretas de cada lugar del país, pocos conocemos nuestros derechos.

En este sentido, el aporte de Jiménez (como se citó en Valenzuela, 2005) es interesante ya que, menciona: "Una de las contradicciones más grandes que vive la escuela son las tensiones entre la "currículo oficial" y la presencia del "currículo oculto", profundamente permeado por las culturas masivas" (p.353)

De ahí que, la implementación de este currículo es un reto, sobre todo para el mismo Ministerio de Educación, que ya ha dado grandes pasos al incluir estas medidas tanto en la LOEI como en su currículo. Entonces, para saber si existe la aplicación del currículo actual y mejor aún que exista innovaciones que respondan a nuestra realidad ecuatoriana, no es únicamente necesario realizar unas pruebas que midan conocimiento de alumnos, puesto que esto no garantiza transformación, ni tampoco es suficiente un cuestionario aplicado a docentes o una auditoría de aspectos administrativos, pues lo escrito en papel es muy hermoso y la aplicación sigue siendo incierta. Si realmente queremos transformar nuestra realidad, es imprescindible no solo aplicar una prueba de conocimientos a los estudiantes, sino escucharlos, permitir su participación "real" en la construcción de las planificaciones, de la toma

de decisiones en su centro educativo, en todos los espacios. Además, es importante conocer los sentires de las familias, los sentires de las educadoras y los educadores, de los moradores de la comunidad, y a estos darles valor y construir juntos nuestras escuelas, con ellos y para ellos.

Así mismo, para sacar conclusiones de la implementación e innovación de las prácticas educativas partiendo desde el currículo, se hace necesaria la observación (no punitiva), visitas y acompañamiento oportuno y acogedor. Ya que, el enfoque en las cuestiones administrativas ha desviado la esencia de la educación y ha desgastado a nuestros educadores y educadoras. En este sentido, muchos de los centros educativos públicos, privados y fiscomisionales observados desde la experiencia educativa, "hacen actividades por cumplir" y mantienen prácticas educativas obsoletas, poco actualizadas, y nada contextualizadas; para ello puede existir varias razones.

Posibles alternativas

Hasta la actualidad los modelos educativos se han visto incapaces de dar respuesta a los grandes retos de la humanidad, entre ellos la sostenibilidad del medio ambiente, el cumplimiento de los derechos humanos y las problemáticas contextualizadas en el país, pues según la Fundación InteRed (2018).

Nos encontramos ante una crisis general del sistema socioeconómico y productivo (es decir, del modelo de desarrollo) que se evidencia por la crisis ambiental, la crisis de cuidados, la crisis de derechos humanos (políticos, sociales, culturales, económicos, ambientales, etc.) que generan exclusión y que afectan, aunque de diferente forma, al conjunto del planeta (p. 23)

Desde siempre muchos investigadores han apostado por la educación para lograr una transformación, en este sentido Lenin (citado en Valenzuela, 2005) comparte con certeza, que la educación y el estudio era la clave para avanzar hacia una sociedad sin clases sociales. Educar a la población en los principios de solidaridad y cooperación entre los pueblos y la defensa de sus raíces históricas, es la que debe ser fortalecida

en los currículos escolares y en las acciones que se promueven desde la institución educativa.

Estos cambios en los centros educativos, así como en el currículo y la educación en general, parte de **reestructurar el sistema educativo universitario**, pues la preparación de estos profesionales son los que más tarde formarán a nuestros niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, en la actualidad no poseen las herramientas necesarias para responder a la realidad actual. La existencia de un profesional de educación con vocación es muy poca, y las personas que están a cargo de nuestros niños, niñas y adolescentes, sobre todo en las parroquias, en la Amazonía y pueblos indígenas son bachilleres y con otra profesión distinta a educación.

Por ello, es necesario que desde el Ministerio de educación se realice **formaciones integrales y permanentes** a sus educadores y educadoras, una formación que no únicamente se limite a enseñar como llenar formatos, o que las planificaciones sean estandarizadas como lo han llevado los distritos. Por tal razón, también es necesario **repensar que formación estamos brindando a los responsables de los distritos**, pues también pocas son las personas que conocen el currículo y que lo manejan.

La formación de nuestros educadores implica reaprender y aprender, para poder responder al contexto actual con una nueva era de estudiantes, y para que esto tenga su resultado eficaz hay que empezar viviendo la realidad y **conociendo el currículo** (A través de **comunidades de aprendizaje**), **cada docente debe sentir y conectarse con la realidad**, para que forme a sus estudiantes con el perfil de justos, innovadores y solidarios, ellos deben vivirlo. Que a partir del ejemplo se fortalecen estos procesos educativos, ya que, "no se puede educar o enseñar la democracia, desde prácticas y relaciones antidemocráticas; los valores deben ser vividos, no solo declarados o memorizados" (Valenzuela, 2005).

De ahí que, es necesario una formación a partir de la **pedagogía del cuidado**, con la finalidad de sanar heridas, eliminar rencores, liberar el alma y conectarse con la realidad. En este sentido la fundación InteRed (2018) nos aporta:

La toma de conciencia de la necesidad de cuidados que tiene la vida (la nuestra y la del planeta) para poder existir, lleva inmediatamente a reconocerles un valor nuclear en nuestra existencia humana y debería llevar a ponerlos en un lugar preferente a la hora de tomar decisiones, políticas, educativas y de todo tipo (p. 26)

Cuidar a nuestros educadores y educadoras que tienen vocación y pasión por la educación, que buscan la transformación y luchan por las personas menos favorables.

A estas formaciones, es necesario sumarles las pedagógicas, brindándoles herramientas y estrategias que permitan generar espacios de participación de nuestros estudiantes, y esta es otra de las alternativas, propiciar real participación de adolescentes y jóvenes. Puesto que, al realizar los ajustes curriculares, únicamente se mencionó lo que se pretende, algunas estrategias en general, se creó instructivos, pero se les olvidó realizar formaciones con estrategias que permitan aplicar el currículo en el aula.

Finalmente, considero que se deben generar espacios de reflexión y diálogo, no se si estipulados a través de horas pedagógicas o algunos otros acuerdos, en la que nuestros estudiantes hagan vida su derecho de participación, pues como dice la siguiente frase:

“Si los responsables del mundo son todos venerablemente adultos, y el mundo está como está, ¿no será que debemos prestar más atención a los jóvenes?”

Benedetti (como se citó en Valenzuela, 2005)

Las palabras de Mario Benedetti son claras, y no quiere decir que debemos llegar disputas entre educadores y estudiantes, sino a mejorar nuestro diálogo, nuestro trabajo conjunto y cooperativo, pues en este proceso educativo educador/a y estudiantes aprendemos juntos.

Conclusiones

Con los cambios actuales, los avances tecnológicos y el desarrollo social de la humanidad, se necesitan de sujetos abiertos a nuevas formas de pensar y de hacer las cosas; capaces de entender otros mundos culturales, otras formas de organizarse, otros puntos de vista, de escuchar, de respetar, tolerar, con capacidad para evaluar situaciones y tomar decisiones con autonomía. Aspectos que deben formarse desde un sistema educativo contextualizado, que respondan las problemáticas actuales, las necesidades de nuestros estudiantes y que no sean “currículos ocultos” que quieran generar más opresión y sumisión, por ello, debe partir de una formación humana flexible, creativa, reflexiva, crítica, y esto no se recibe pasivamente de nadie, sino que se autoconstruye a partir de múltiples experiencias de aprendizaje que partan de los intereses de los sujetos en formación, y su propio contexto cultural.

Finalmente, es necesario detenerse y hacer memoria, analizar y reflexionar, cómo está estructurado el currículo actual, cómo está su aplicación, qué mejoras hay que hacer, entre otros. De ahí que, es un reto para quienes soñamos con un mundo mejor lograr la transformación de estas realidades.

Bibliografía:

- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Fundación InteRed, (2018). *Pedagogía de los cuidados-Aportes para su construcción*. Recuperado de https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2018/05/Marco-Teorico_Completo.pdf
- GK (2018). *La desigualdad es un problema grave (que los fanáticos económicos se nieguen a verlo es otra cosa)*. Recuperado de <https://gk.city/2018/01/14/desigualdad-en-america-latina/>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) Registro Oficial No. 417 de 31 de marzo de 2011, actualizado al 19 de mayo del 2017
- Ministerio de Educación, (2016). *Currículo de los niveles de educación Obligatoria*. Ecuador.

- Ministerio de Educación (2017). *Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil*. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación (2017). *Instructivo para planificaciones curriculares para el sistema nacional de educación*. Quito, Ecuador.
- Rojas, C. (2012). *Participación de los y las docentes en la transformación curricular*. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, volumen (12), pp. 1-18.
- REICE (2012). *El diseño curricular como factor de calidad Educativa*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>
- Valenzuela, J. (2005). *El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura*. Buenos Aires, Argentina.

Herramienta multimedia para la enseñanza del relieve glacial de Venezuela

Ramón Labarca-Rincón⁷

Centro de Formación e Investigación

“Padre Joaquín de Fe y Alegría. Maracaibo, Venezuela.

ramonlabarca31@gmail.com

Artículo recibido en octubre de 2018 y aprobado en noviembre de 2018.

Resumen

Se busca proponer una herramienta multimedia basada en el paisaje de la Laguna de Mucubají para la enseñanza del relieve glacial de Venezuela. La metodología es descriptiva y proyectiva, bajo un diseño de campo. Al indagar los “recursos didácticos”, el 100% de los estudiantes encuestados, afirma que las herramientas tecnológicas no son utilizadas en la enseñanza de procesos terrestres de Venezuela. Para la dimensión “nivel de conocimiento”, más del 89%, no acertó en los ítems que agrupan los indicadores “formas de erosión y acumulación glacial de la Laguna de Mucubají”. Se diseña una herramienta multimedia bajo ambiente de PowerPoint para la enseñanza del relieve glacial de Venezuela, considerando como ejemplo el complejo lagunar de Mucubají, contando con una estructura reticular e informativa para fines educativos.

Palabras clave: herramienta multimedia, TIC, relieve glacial, Laguna de Mucubají, Venezuela.

7 Licenciado en Educación, mención Ciencias Sociales de la Universidad del Zulia, 2015. Técnico Superior Universitario en Educación Integral del Instituto Universitario San Francisco (Fe y Alegría), 2009. Cursante de la Maestría en Geografía, mención Docencia de LUZ. Premio “Dr. Humberto Fernández Morán”, LUZ, Edición 2014. Premio a Mejor Investigación en el Congreso RedieLUZ, 2017 y 2018. Autor de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales. Investigador PEII, 2015. Ponente en eventos científicos relacionados a la Geografía. Áreas de desempeño: Geografía, didáctica de la Geografía y Ciencias de la Tierra.

Abstract

The aim is to propose a multimedia tool based on the landscape of the Mucubají Lagoon for the teaching of the glacial relief of Venezuela. The methodology is descriptive and projective, under a field design. When investigating the "didactic resources", 100% of the students surveyed affirm that the technological tools are not used in the teaching of terrestrial processes of Venezuela. For the dimension "level of knowledge", more than 89%, did not succeed in the items that group the indicators "forms of erosion and glacial accumulation of the Mucubají Lagoon". A multimedia tool is designed under a PowerPoint environment to teach the glacial relief of Venezuela, considering the Mucubají lagoon complex as an example, with a reticular and informative structure for educational purposes.

Key words: multimedia tool, ICT, glacial relief, Mucubají Lagoon, Venezuela.

Introducción

Con la llegada de la era tecnológica, todas las dimensiones del ser humano se han modificado y cambiado de conducta en aras de apegarse a las nuevas maneras de entender y visualizar el mundo. Para la humanidad de hoy, no basta con sentarse a leer el periódico o un buen libro, los linderos del saber y de la ciencia han trascendido y por ende la persona busca acomodarse a las situaciones actuales, en pro de seguir creciendo apegados a los avances agigantados que ocurren en el seno de las ciencias y las tecnologías. Por supuesto, de esta realidad no escapa la dimensión educativa, en cuyo núcleo se asientan los cimientos de la sociedad futura, ésa misma que experimenta los cambios por los cuales el mundo atraviesa con miras en los avances tecnológicos que cada vez son más y mejores.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han marcado su auge y espacio en la sociedad de hoy. Cada día es más frecuente observar a las personas y, más aún, a los estudiantes de Educación Media General apegados a las nuevas tecnologías que desembocan en comunicarse, entender, comprender y visualizar lo que ocurre a nivel global. Por ésta razón, Coronado *et al.* (2010), catalogan

las TIC como los medios de gran acceso, tratamiento y vínculo con el cual los educandos cuentan para entenderse con el mundo globalizado, independientemente de las barreras de espacio-tiempo.

Es considerable la cantidad de personas que a menudo utilizan las TIC para su quehacer cotidiano, desde el uso de las computadoras y la internet en sus lugares de trabajo, hasta la utilización de teléfonos inteligentes y tablets para la comunicación. Por ésta razón, cada día es más frecuente el uso de las TIC en la vida diaria de los educandos, que por supuesto repercute en las aulas escolares. Según investigaciones hechas por Gutiérrez y Gómez (2015), el uso frecuente de las tecnologías tiene una gran incidencia en las aulas, puesto que los educandos acuden a ellas para la realización de sus labores académicas. Estos autores determinaron que los estudiantes se conectan alrededor de más de 30 horas a internet semanalmente, cuentan con competencia digital y utilizan las aplicaciones de mensajería instantánea y redes sociales para sus comunicaciones interpersonales.

En consecuencia, en pleno siglo XXI se percibe el auge de la llamada "sociedad digital", ésa que tiene por fin las comunicaciones interpersonales, las investigaciones y el tratado de información mediante el uso de las tecnologías, que día a día son más imperantes. Los escolares, no escapan de la arraigada incidencia de las TIC en su cotidianidad, siendo parte de la sociedad global que arroja sus modos de proceder, actuar y de adquirir conocimientos, es decir influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Maldonado (2012), afirma que las nuevas tecnologías ofrecen una serie de oportunidades para romper con los elementos tradicionales de la enseñanza.

En base a ello, resulta un desfase muy marcado cuando los educandos, provistos de un arsenal de tecnologías que usan a diario, reciben en el aula escolar la transmisión de conocimientos mediante el uso de recursos tradicionales como la pizarra y el tan recurrente libro de texto de la asignatura. En el caso particular de la Geografía y las Ciencias de la Tierra, se puede denotar un apego *irremediable* hacia los libros de texto por parte de los docentes, generando de allí una educación geográfica basada en el dictado y el apuntismo. Para Santiago (2006), inquieta que en la enseñanza de la Geografía y las Ciencias de la Tierra, los docentes se dediquen a comunicar contenidos obsoletos que no

tienen relación con el entorno cotidiano de los educandos y no tomen en cuenta las innovaciones geodidácticas del mundo contemporáneo, como las TIC.

La utilización del entorno inmediato en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra, traducido en el paisaje natural, coloca a los estudiantes en comunicación directa entre los contenidos programáticos y la realidad geográfica donde ocurren. Es por ello, que la problemática en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra en Venezuela, radica en la urgente necesidad de realizar un cambio en los recursos y herramientas para enseñar y manejar los contenidos desde el paisaje natural (Barreto y Bernal, 2016), teniendo para ello la opción de las TIC, basadas en recursos como las herramientas multimedia.

Todos los planteamientos anteriores, constituyen el marco investigativo de este estudio que se efectúa en la Unidad Educativa Colegio Adventista "Sierra Maestra", ubicada en el sector Sierra Maestra del municipio San Francisco, estado Zulia. El estudio se orienta en proponer una herramienta multimedia bajo ambiente PowerPoint basada en el paisaje de la Laguna de Mucubají para la enseñanza del relieve glacial de Venezuela en el *área de formación* Ciencias de la Tierra del 5to Año de Educación Media General. El uso de herramientas multimedia basadas en paisajes naturales en la enseñanza de contenidos geográficos, permite que el estudiante se vea inmerso en situaciones reales y se convierta en agente crítico ante la realidad espacial que le rodea (Nieto et al., 2014).

Objetivos

El carácter proyectivo de este estudio, en cuanto a la propuesta de una herramienta multimedia para la enseñanza de contenidos geográficos, perfila las directrices en la búsqueda del logro de los siguientes objetivos específicos:

1. Indagar, a nivel diagnóstico, los recursos didácticos utilizados por los docentes en proceso de enseñanza y aprendizaje del área de formación Ciencias de la Tierra.
2. Diagnosticar el nivel de conocimientos que poseen los estudiantes sobre el relieve glacial de Venezuela, caso Laguna de Mucubají.

3. Generar una herramienta multimedia bajo ambiente de PowerPoint basada en el paisaje de la Laguna de Mucubají para la enseñanza del relieve glacial de Venezuela en el área de formación Ciencias de la Tierra.
4. Señalar la estructura de la herramienta multimedia basada en el paisaje de la Laguna de Mucubají para la enseñanza del relieve glacial de Venezuela.

Marco metodológico

Tipo y diseño de la investigación

Describir los aspectos estructurales de una herramienta multimedia destinada a la enseñanza del relieve glacial de Venezuela, es fundamental en este estudio, por ello la investigación se cataloga como descriptiva. En este contexto, se requieren describir los elementos de la herramienta multimedia, así como los vestigios de origen glacial que se hayan expuestos en el paisaje de la Laguna de Mucubají, y en conjunto ensamblar la propuesta. Una investigación es descriptiva, cuando se pretende describir fenómenos, situaciones, contextos y procesos, detallando cómo son y cómo se manifiestan (Hernández *et al*, 2014).

La herramienta multimedia, es la propuesta que conlleva este estudio, cuya función es dar solvencia a la ausencia de recursos didácticos fundamentados en las TIC para la enseñanza de contenidos geográficos; por esta razón, la investigación también se postula como proyectiva. Según consideraciones de Hurtado (2010), los estudios proyectivos consisten en la construcción de una propuesta, un plan, un programa o un aparato, para dar solución a la problemática de un grupo social o institución en particular en algún área del conocimiento. La propuesta mencionada, pretende dar solvencia a la problemática presente en la Unidad Educativa Colegio Adventista "Sierra Maestra", en referencia a la utilización de las TIC en la enseñanza de los contenidos sobre la morfología glacial de Venezuela en el área de formación Ciencias de la Tierra.

La recogida de los datos en este estudio, está enmarcado en dos escenarios: el principal, representado por la institución educativa a la cual está dirigida la propuesta; y el secundario, catalogado como el

paisaje natural de la Laguna de Mucubají, un espacio donde se exhibe parte del relieve glacial de Venezuela. De ambos escenarios se toman los datos tal cual ocurren en su ambiente natural, en consecuencia, la investigación tipifica un diseño de campo y no experimental.

Por otro lado, el diseño de campo se apoya en una fase documental, ya que es preciso consultar fuentes primarias (libros, revistas científicas, ponencias arbitradas, blogs, entre otros) que sirven de soporte teórico y metodológico para el desarrollo de la herramienta multimedia basada en el paisaje de la Laguna de Mucubají para la enseñanza del relieve glacial de Venezuela. Las fases metodológicas para la elaboración de la herramienta multimedia, diseñada bajo un ambiente de PowerPoint, están fundamentadas en las aportaciones propuestas por Coronado y Briceño (2012) sobre el diseño de recursos multimedia basado en hipermapas (figura 1).



Figura 1. Fases metodológicas para la elaboración de la herramienta multimedia.

Fuente: Coronado y Briceño (2012). Adaptado por el autor, 2017.

Población

La población de este estudio se considera censal, la cual según Chávez (2007), se refiere a cuando la población de una investigación es reducida y finita, por lo que es determinable, accesible y medible,

y puede ser tomada en su totalidad para la recolección de los datos. Un total de 66 estudiantes, pertenecientes a dos secciones del turno vespertino (C y D) de 5to año, cursantes del área de formación Ciencias de la Tierra para el período escolar 2016-2017 de la Unidad Educativa Colegio Adventista "Sierra Maestra", representan la totalidad de la población de esta investigación.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de la encuesta, es una de las herramientas metodológicas de apoyo en la recolección de datos de la investigación. El instrumento seleccionado para ésta técnica, es el cuestionario, el cual consiste en un conjunto de preguntas referentes a las variables de estudio que se quieren medir, apuntando a que tengan relación a la medición de la problemática planteada (Hernández et al, 2014).

El cuestionario, de corte dicotómico, es auto-administrado a los estudiantes que conforman la población de estudio. Está conformado por 25 ítems de alternativas de respuesta SÍ-NO, redactados de manera precisa para medir las dimensiones "Recursos didácticos" utilizados por los docentes en el área de formación Ciencias de la Tierra y el "Nivel de conocimiento" que poseen los estudiantes sobre el relieve glacial presente en Venezuela, con énfasis en la Laguna de Mucubají como uno de los escenarios donde se exhiben geoformas de esta tipología.

Otra de las técnicas empleadas, es la observación directa. Ésta, es una técnica de primer orden en la inspección de campo hacia el paisaje de la Laguna de Mucubají para visualizar el relieve glacial de Venezuela a plasmar en la propuesta (herramienta multimedia). El instrumento utilizado para la técnica de la observación, es la ficha de observación. Incart et al (2006), puntualizan que una ficha de observación es una herramienta metodológica que se emplea para hacer anotaciones de campo. Es relevante recalcar que el uso del registro fotográfico durante la inspección de campo es primordial en la investigación, puesto que mediante la fotografía se guardan reconocimientos visuales del relieve glacial observado en el paisaje de la Laguna de Mucubají, lo cual fundamenta el diseño de la herramienta multimedia.

Para la validez de los instrumentos, éstos fueron sometidos a la visión crítica de cuatro (4) expertos en las áreas de Geografía física y

didáctica de la Geografía del Departamento de Geografía, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, arrojando como resultado que son coherentes y pertinentes según la variable de estudio. Así mismo, según fórmula de Kuder Richardson, se obtuvo un valor de 0,83%, lo cual refleja un muy alto grado de confiabilidad (Hernández et al, 2014).

En lo que concierne al análisis estadístico de los resultados, éstos fueron medidos a través de gráficos de distribución de frecuencias, cuyo proceso permite valorar los porcentajes de los datos obtenidos en el cuestionario aplicado a los estudiantes cursantes del área de formación Ciencias de la Tierra. En cuanto a la dimensión “Recursos didácticos”, los datos se procesan con gráficos estadísticos y descripciones cualitativas según porcentajes obtenidos para cada indicador; y para la dimensión “Nivel de conocimiento”, los datos son procesados mediante la implementación de un baremo de interpretación, el cual mide el dominio del conocimiento o la debilidad en el dominio del conocimiento. El baremo de interpretación, propuesto por Briones (1990), posee en carácter arbitrario en la categorización de su escala, tanto en lo que concierne al número de categorías como a los límites numéricos de cada uno de ellas (cuadro 1).

Cuadro 1. Baremo de interpretación.

Límites numéricos (Intervalos)	Categorización
Mas o igual al 50%	dominio de conocimiento
Menos o igual al 49%	Debilidad en el dominio del conocimiento

Fuente: Briones (1990). Adaptado por el autor, 2017.

Resultados y discusión

El diagnóstico

Los resultados finales del presente estudio, que llevaron a la propuesta de una herramienta multimedia basada en el paisaje de la Laguna de Mucubají para la enseñanza del relieve glacial de Venezuela,

tiene su origen en los resultados recabados de la encuesta aplicada a 66 estudiantes cursantes del área de formación Ciencias de la Tierra de las secciones 5to año "C y D" de la Unidad Educativa Colegio Adventista "Sierra Maestra", lo cual ha permitido medir las dimensiones "Recursos didácticos" utilizados por los docentes de la referida área de formación y el "Nivel de conocimiento" que poseen los estudiantes sobre el relieve glacial de Venezuela, en específico del paisaje de la Laguna de Mucubají.

En la diagnosis de la dimensión "Recursos didácticos" empleados por los docentes del área de formación Ciencias de la Tierra (figura 2), en cuanto al indicador "recursos existentes", más del 65% de los encuestados, dictamina que el docente hace uso exclusivo de la pizarra y libros de texto en la enseñanza de proceso y formas de la Tierra. Así mismo, más del 90% de los estudiantes, apuntan negativamente en los indicadores "recursos naturales" y "recursos dirigidos", denotando que el profesor no hace uso de paisajes naturales, como la Laguna de Mucubají, para dinamizar el aprendizaje de la génesis del relieve glacial. Destaca, que el 100% de la población encuestada, señala que no se utilizan los "recursos audiovisuales" (computadoras, internet y herramientas multimedia) como espacios en la adquisición de contenidos sobre el relieve de Venezuela. En síntesis, la ausencia de recursos novedosos y el tradicionalismo en la enseñanza de las Geociencias es imperante en las aulas escolares.

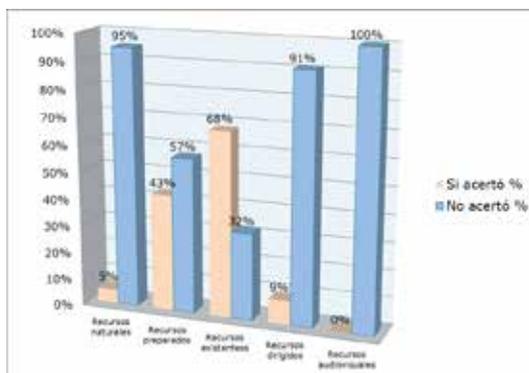


Figura 2. Resultados de la dimensión "recursos didácticos".

Elaboración propia (2017).

Para la apreciación y el cálculo de la dimensión "Nivel de

conocimiento” que poseen los educandos en referencia al relieve glacial de Venezuela con énfasis en la Laguna de Mucubají, se midieron a partir del baremo de interpretación seleccionado (cuadro 1). Al respecto, se evidencia debilidad en el dominio del conocimiento para la subdimensión “formas de erosión glacial en Mucubají” (figura 3), más del 89% de los estudiantes, desacertó en los ítems que agrupan los indicadores “circo glaciar”, “valle o artesa” y “aristas”. Los resultados son consecuencia clara de dos factores: el primero, el docente de Ciencias de la Tierra no utiliza los paisajes naturales para la enseñanza del relieve glacial de Venezuela, y el segundo, no se implantan en el aula recursos novedosos en la enseñanza, que permitan la obtención de tales conocimientos. Ante ello, la herramienta multimedia constituye un medio ideal para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coronado y Briceño, 2012).

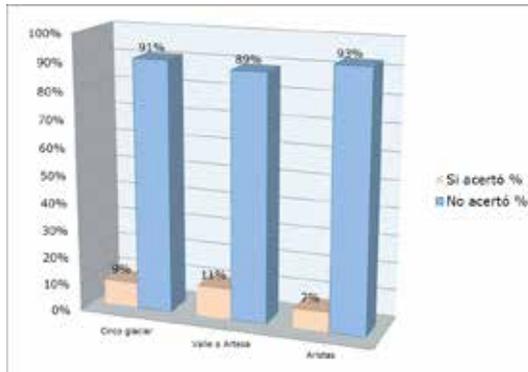


Figura 3. Resultados para la dimensión: Nivel de conocimiento. Indicadores: Formas de erosión glacial en Mucubají.

Elaboración propia (2017).

En lo que concierne a los indicadores relacionados a la subdimensión “formas de acumulación glacial en Mucubají”, se constata debilidad en el dominio del conocimiento según el baremo de interpretación utilizado (cuadro 1), puesto que más del 92% de la población estudiantil encuestada, respondió incorrectamente a los ítems que aglomeran los indicadores “morrena terminal”, “morrenas de retroceso” y “bloques erráticos”. Estos resultados demuestran el marcado apego a la enseñanza tradicionalista que los profesores de

Ciencias de la Tierra manejan en su práctica pedagógica

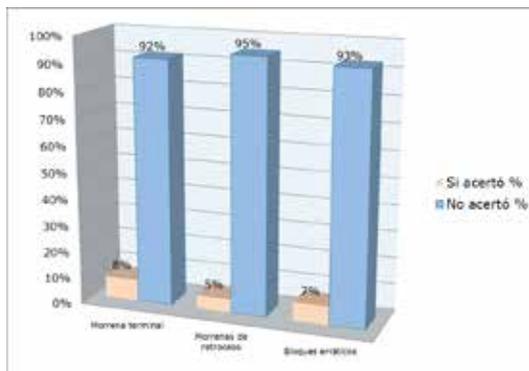


Figura 4. Dimensión: Nivel de conocimiento. Indicadores: Formas de acumulación glacial en Mucubají.

Elaboración propia (2017).

La tendencia marcada en los resultados, se debe a que no existe, dentro del área de formación Ciencias de la Tierra, recursos didácticos novedosos apegados a las TIC para la enseñanza del relieve glacial de Venezuela, que permita la adquisición de aprendizajes de manera creativa, crítica y actualizada. La idea de desarrollar herramientas multimedia que integren datos geográficos a través de textos, hipermapas, imágenes, audio, animaciones y vídeos, permitirá al docente disponer de una herramienta de apoyo en el desarrollo de actividades y a los estudiantes construir su propio aprendizaje geográfico (Coronado *et al*, 2010).

La herramienta multimedia en la enseñanza

El término herramienta multimedia, es una acepción de aplicaciones multimedia cuyo fin es la interacción con el usuario. Se llama herramienta multimedia a un ambiente informático que combina textos, imágenes, hipermapas, gráficos, sonidos y/o vídeos que ilustran un tópico o tema en específico, y que son alojados en sistemas operativos computacionales o en la web, según la intención y el uso. Belloch (2001), infiere que las herramientas multimedia son programas informáticos que utilizan de forma combinada y coherente elementos de los medios tecnológicos y comunicacionales (textos, audios, vídeos,

entre otros) y permiten la interacción con el usuario. La autora, destaca que una herramienta multimedia presenta dos características básicas: son multimedia, cuando utilizan diversos medios de información de manera coherente y secuencial; o son hipertextuales, cuando se perfilan interactivos y basados en hipermapas, donde el usuario puede seleccionar la acción o tarea que desea realizar.

Belloch (2001), plantea dos clasificaciones de herramientas multimedia para aplicarse en el plano educativo: según su sistema de navegación y según su finalidad. Dentro de la clasificación de herramientas multimedia según su navegación, se incluyen las lineales, donde el usuario sigue un patrón secuencial o lineal para acceder a los diferentes módulos; las reticulares, que utilizan el hipertexto y el hipermapa para permitir al usuario tener libertad de seguir el camino que desee cuando navega en el programa; y las jerarquizadas, que combina las dos anteriores, por lo cual son notablemente más usadas. Por otro lado, en la clasificación de las herramientas multimedia según su finalidad, se enumeran: multimedias informativos, contenidos de libros, cuentos, enciclopedias, diccionarios e hipermedias alojados en la web; y multimedias formativos; tipificados en programas de ejecución y práctica, tutoriales, simulaciones, talleres creativos, caza del tesoro y WebQuest.

Como se percibe, la herramienta multimedia es un novedoso insumo didáctico que coloca a disposición de estudiantes y docentes un espacio interactivo y de construcción de saberes desde las TIC. En toda área de enseñanza es factible su uso y aplicación en la transmisión de conocimientos. Nieto *et al.* (2014), dictaminan que las herramientas multimedia destinadas a la enseñanza deben contar con elementos básicos como facilidad de instalación, organización adecuada de la iconicidad, idioma claro y capacidad de interacción con múltiples formatos y programas.

En el caso de las Ciencias de la Tierra, un área de formación que engloban un arsenal de contenidos teóricos en los programas oficiales para Educación Media General, la comprensión de procesos terrestres (erosión, transporte, sedimentación, orogénesis, vulcanismo, formación de relieves, placas tectónicas, entre otros) se dificulta observarlos *in situ* en los espacios donde ocurren, bien sean por no contar con las herramientas pedagógicas o por no salir de campo. Una solución ante

ello, es traer la recreación de tales procesos al aula, y ello se logra mediante el uso de una herramienta multimedia basada en paisajes naturales, razón de ser de éste estudio.

Para Coronado y Briceño (2012), la herramienta multimedia en la enseñanza de las Geociencias, permite que el estudiante centre su atención en el proceso geológico-geomorfológico que se le muestra, ya que encuentra el recurso interactivo, novedoso y de fácil acceso. Por ende, de entre las ventajas que tiene el uso del referido recurso en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra, destacan: el estudiante utiliza diferentes medios tecnológicos que ya conoce en su cotidianidad; le facilita el trabajo investigativo en la búsqueda de información sobre la temática tratada; es de fácil acceso y disponibilidad para cuando el educando quiera manejar la información; y facilita la evaluación de los contenidos en el aula.

La propuesta

La propuesta de este estudio se encamina en generar una herramienta multimedia bajo ambiente PowerPoint basada en el paisaje de Laguna de Mucubají para dinamizar los contenidos sobre el relieve glacial de Venezuela en el área de formación Ciencias de la Tierra. Su construcción se fundamenta en las realidades educativas que se obtuvieron en la fase de aplicación de los instrumentos de recolección de datos, a partir de los cuales se pudo constatar la ausencia de recursos didácticos basados en las TIC y en paisajes naturales para la enseñanza de los procesos terrestres, por ello la observación directa del paisaje seleccionado también ha sido fundamental en la confección de la propuesta.

Para Labarca y Chourio (2016), elaborar una propuesta didáctica basada en la Laguna de Mucubají, paisaje de origen glacial ubicado en la sierra Santo Domingo entre los pueblos de Apartaderos y Santo Domingo en el parque nacional Sierra Nevada del estado Mérida, constituye un verdadero laboratorio geomorfológico para la enseñanza, puesto que allí se exhiben procesos y formas glaciales en cuanto a la erosión, transporte y sedimentación del glaciar que, en tiempo geológico pasado, configuró los espacios donde se asienta el citado complejo lagunar.

La herramienta multimedia que se propone intitulada “Laguna de Mucubají, ejemplo del relieve glacial en Venezuela”, está confeccionada y estructurada bajo un ambiente de PowerPoint con un diseño atractivo, dinámico y con base en hipervínculos para que el estudiante pueda desplegarse en el programa según el camino que decida, por ello el recurso cataloga como una herramienta reticular y multimedia informativa, según clasificaciones propuestas por Belloch (2001). El contenido, montaje y diagramación del recurso en cuestión está conducente en la explicación y ejemplificación del relieve glacial que existe en Venezuela, basándose en el paisaje de la Laguna de Mucubají. Su inserción en la enseñanza podría estar limitada en cuanto a que se requiere internet y electricidad, sin embargo, es una herramienta que los educandos podrán utilizar desde cualquier ordenador, ya que estará colgada en la web.

Objetivos de la propuesta

- Proporcionar a los estudiantes y docentes de Ciencias de la Tierra una herramienta tecnológica orientada a enseñanza, aprendizaje y evaluación de los contenidos sobre el relieve glacial venezolano.
- Desarrollar en los estudiantes criterios para la identificación y conceptualización de las geoformas glaciales presentes en el relieve de Venezuela, con atención en los espacios de la Laguna de Mucubají.
- Inculcar en los educandos sensibilidad geográfica y valoración ambiental ante los paisajes naturales de Venezuela, caso el paisaje glacial de la Laguna de Mucubají.

Estructura de la propuesta

El diseño de la propuesta, materializada como una herramienta multimedia basada en el paisaje de Laguna de Mucubají, constituye un recurso útil, atractivo, dinámico y apegado a las TIC para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes del 5to año de Educación Media General o, según criterios de aplicación, para cualquier nivel educativo donde se impartan contenidos referentes a la geomorfología glacial. Su estructura está compuesta por más 60 pantallas interactivas entre menús, portadas, contenidos e ilustraciones, orientadas a la enseñanza, aprendizaje y evaluación del relieve glacial de Venezuela.

Sus apartados estructurales son:

- Portada: es la pantalla de inicio de la herramienta multimedia, diseñada bajo un ambiente de PowerPoint con hipermapas e hipervínculos que orientan al educando a cada uno de los elementos a estudiar. Está compuesta por el título de la herramienta multimedia, los menús principales, ilustraciones sobre la temática y el autor del recurso (figura 5).



Figura 5. Portada de la herramienta multimedia.

Elaboración propia (2017).

- Presentación: la presentación constituye un marco de referencia y de apertura, describe los rasgos teóricos y metodológicos a seguir (Gouveia *et al*, 2010). La presentación de la propuesta está dirigida a los estudiantes para orientarlos en cuanto al uso, metodología y aspectos teóricos a tratar en la herramienta multimedia. Así mismo se hace mención a los contenidos que se abordan, referidos al relieve glacial de Venezuela con énfasis en la Laguna de Mucubají.
- Objetivos: seguido a la presentación, se incluyen los objetivos instruccionales desde lo pedagógico y teórico, es decir, a manera de objetivo son señalados los alcances teóricos que se pretenden

dejar en el educando una vez utilice la herramienta multimedia.

- Hipermapas: se puede definir un hipermapa como un hiperdocumento circunscrito a una región geográfica con propiedades espaciales que pueden ser representadas por una o más mapas enlazados a información multimedia a través de hipervínculos en forma de texto, imágenes, gráficos, sonidos y vídeos, conformando así un nodo de información (Coronado et al, 2010). En la propuesta, el hipermapa es utilizado para enlazar mediante hipervínculos la información de la Laguna de Mucubají como escenario de relieve glacial de Venezuela, contenido de procesos glaciales, formas de erosión y formas de acumulación glacial (figura 6).



Figura 6. Hipermapa de “procesos glaciales” incluido en la herramienta multimedia.

Elaboración propia (2017).

- Texto: la inclusión de textos en una herramienta multimedia permite desarrollar la comprensión lectora, favorece la profundización de la temática tratada y aclara la información gráfica o icónica (Belloch, 2001). Dentro de la propuesta, es indispensable la inclusión de

textos para aclarar a los estudiantes las explicaciones pertinentes sobre cada geoforma presente en el relieve glacial de la Laguna de Mucubají. Los textos están compuestos por conceptos, tips (Sabías qué, Recuerda, entre otros) y enlaces web para tener el mayor alcance teórico posible de la temática (figura 7).



Figura 7. Textos incluidos en la herramienta multimedia.

Elaboración propia (2017).

- Representaciones gráficas: uno de los elementos claves en la herramienta multimedia, son las representaciones gráficas. Éstas, ilustran todos los procesos y geofomas que se derivan por la acción de los glaciares, teniendo como ejemplo tangible el relieve glacial que está expuesto en el paisaje de la Laguna de Mucubají. Fotografías, gráficos, mapas, planos, flujogramas, entre otros, son incluidas en la propuesta para amenizar didácticamente los contenidos.
- Mapas temáticos: en uno de las secciones que conforman la herramienta multimedia, se incluyen mapas temáticos. Están conformados por una serie de mapas topográficos, batimétricos, geomorfológicos y físicos en 3D de la Laguna de Mucubají, cuyo ejemplo ha sido tomado en el recurso para la explicación del

relieve glacial de Venezuela. Cabe destacar que en su mayoría los mapas son de autoría propia, y otros tomados de otras fuentes que se mencionan respectivamente.

- Actividades de evaluación: la herramienta multimedia, incluye una serie de actividades de evaluación, tales como elaboración de mapas conceptuales, construcción de croquis, confección de acrósticos, elaboración de registros fotográficos, entre otros, que el estudiante debe realizar de manera física y digital dentro o fuera del aula, y así el docente pueda emitir evaluación de los contenidos.
- Glosario: en el desarrollo de la propuesta, existen términos o conceptos que no son claramente definidos, por ello, se inserta una sección de glosario ilustrado donde existe una lista ordenada alfabéticamente de conceptos que van acompañados de ilustraciones referidos a la temática del relieve glacial.
- Bibliografía de apoyo: en la presente propuesta, se incluye una lista ordenada de referencias bibliográficas citadas en el tema y de consulta, las cuales en su mayoría cuentan por hipervínculos que lleva al estudiante a la información original, bien sea documentos o páginas web relacionadas al relieve glacial y a la Laguna de Mucubají.

Conclusiones

1. Al hacer diagnóstico de los recursos didácticos utilizados por los docentes del área de formación Ciencias de la Tierra de la Unidad Educativa Colegio Adventista “Sierra Maestra”, destaca que en cuanto al indicador “recursos audiovisuales”, el 100% de la población estudiantil encuestada, afirma que no se hacen uso en el aula de materiales tecnológicos como computadoras, internet y herramientas multimedia en la enseñanza de procesos terrestres. Así mismo, los resultados respecto al nivel de conocimiento que poseen los estudiantes sobre el relieve glacial de la Laguna de Mucubají, más del 89% de los estudiantes, respondió de manera incorrecta en los indicadores de la subdimensión “formas de erosión glacial en Mucubají”, y más del 92%, desafortunadamente en los indicadores de la subdimensión “formas de acumulación glacial en

Mucubají". Ello denota debilidad en el dominio de conocimiento respecto al relieve glacial de Venezuela, según baremo de interpretación empleado.

2. Se genera una propuesta de herramienta multimedia para la enseñanza del relieve de origen glacial de Venezuela. La propuesta está basada en los vestigios de origen glacial del paisaje de la Laguna de Mucubají; está elaborada bajo ambiente de PowerPoint; se compone de más de 60 pantallas dinámicas e interactivas; y estará alojada en un sitio web reconocible para los estudiantes. Su propósito es desarrollar en el estudiante criterios para la identificación y conceptualización de las geoformas glaciales presentes en el relieve de Venezuela.
3. La herramienta multimedia, diseñada bajo ambiente PowerPoint, tiene una estructura dinámica, interactiva, llamativa y de fácil acceso para los estudiantes. Su estructura está determinada por portada, presentación, objetivos, hipermapas, textos, representaciones gráficas, mapas temáticos, actividades de evaluación, glosario y bibliografía de apoyo, todo ello bajo la temática del relieve glacial expuesto en la Laguna de Mucubají como parte de la fisonomía de Venezuela. Su aplicación en la práctica pedagógica de las Ciencias de la Tierra permitirá la vinculación de las TIC con la enseñanza de procesos terrestres, lo cual despertará interés en los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Barreto, B. y Bernal, J. (2016). La península de Paraganá: Un paisaje natural para la enseñanza de la morfología litoral en Ciencias de la Tierra. *Investigación y Formación Pedagógica, Revista del CIEGC*, Vol. 2(4). Pp. 30-50.
- Belloch, C. (2001). *Aplicaciones multimedia interactivas*. España: Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia. Pp. 1-5.
- Briones, G. (1990). *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. Tercera edición. Tomo I. México. Editorial Trillas. Pp. 106.
- Chávez, N. (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*. Cuarta

- edición. Maracaibo, Venezuela: Editorial González, S.A. Pp. 52.
- Coronado, E.; Andara, D. y Briceño, V. (2010). Uso de instrumentos electrónicos basados en hipermapas para la enseñanza de la geomorfología local y regional. *Geoenseñanza*, Vol. 15(2). Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Pp. 181-193.
- Coronado, E. y Briceño, B. (2012). Diseño de un instrumento electrónico web basado en hipermapa para la enseñanza y aprendizaje de rutas históricas. *Geoenseñanza*, Vol. 17(2). Pp. 67-83.
- García, L. (2009). *La guía didáctica*. Madrid, España: Editorial BENED. Pp. 7.
- Gouveia, E.; Bejas, M. y Atencio, M. (2010). Propuesta teórica para el diseño de un cuaderno didáctico en la enseñanza de la Geografía. *Revista Artes y Humanidades*, Vol. 11(2). Pp. 186-204.
- Gutiérrez, J. y Gómez, M. (2015). Influencia de las TIC en los procesos de aprendizaje y comunicación de los estudiantes de Educación. *Revista de Pedagogía*, Vol. 35(97) y 36(98). Pp. 34-51.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. D.F., México: Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. Pp. 186.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. D.F., México: Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. Pp. 92, 217.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia*. Cuarta Edición. Caracas, Venezuela: Editorial Quirón. Pp. 395.
- Incart, T.; Fuentelzas, C. y Pulpón, A. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. España: Editorial Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Pp. 69.
- Labarca, R. y Chourio, M. (2016). Laguna de Mucubají. Propuesta didáctica para la enseñanza de procesos geomorfológicos desde las Ciencias de la Tierra. *Investigación y Formación Pedagógica, Revista del CIEGC*, Vol. 2(4). Pp. 6-29.
- Maldonado, G. (2012). *El uso de las SIG para la enseñanza de las Ciencias*

Sociales en Educación Secundaria. (Trabajo de Grado en línea). Disponible en: <http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/2018> [Consultado: 2017, marzo, 22].

- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Segunda edición. Juárez, México: Editorial Perason Educación. Pp. 239, 242.
- Nieto, V.; González, J.; Guerra, F. y Gómez, H. (2014). Experiencia de software libre para elaborar SIG como recurso en la enseñanza de la Geografía. *Geoenseñanza*, Vol. 19(2). Pp. 199-214.
- Santiago, J. (2006). Otras formas para enseñar y aprender Geografía en la práctica escolar. *Revista de Pedagogía*, Vol. 27(80). Pp. 467-489.
- Silva, J. (2010). *Metodología de la Investigación: Elementos Básicos*. Caracas, Venezuela: Editorial Litho-Tip, C.A. Pp. 20, 21.

La lógica educativa: enseñar para producir

María José Noboa⁸

noboamunozmariajose@gmail.com

Artículo recibido en octubre de 2018 y aprobado en diciembre de 2018.

Resumen

Este artículo académico abordará la crítica al proceso educativo, debido a que al ser un espacio de formación de subjetividades, es importante desentrenar cómo la lógica del capital se encuentra inmersa para crear sujetos funcionales a él. En primer lugar se retomará el concepto del pedagogo Paulo Freire sobre la educación bancaria en un contexto actual, y una variedad de planteamientos de distintos autores como Henry Giroux; como segundo punto se hará referencia al uso que se le da al espacio de aprendizaje al verlo como un lugar de propósitos económicos, y finalmente la premisa que explica la incesante reproducción homogenizante del educando.

Palabras clave: Educación, lógica mercantil, homogenización, educación bancaria.

Abstract

This academic article will address the criticism of the educational process, because being a space for the formation of subjectivities, it is important to de-train how the logic of capital is immersed to create functional subjects to it. In the first place, the concept of the pedagogue Paulo Freire on banking education in a current context, and a variety of approaches by different authors such as Henry Giroux; As a second point, reference will be made to the use that is given to the learning space when viewing it as a place of economic purposes, and finally the premise that explains the incessant homogenizing reproduction of the learner.

Keywords: Education, commercial logic, homogenization, banking education.

8 Estudiante de séptimo semestre de la carrera de Sociología de la PUCE- Quito. Ecuador

Introducción

Existe un vínculo que se pinta imperceptible sobre la sociedad, y este es la relación entre las demandas del sistema capitalista y la formación educativa. Con esto se hace referencia a la forma de educación estandarizada que resulta de un modelo sistémico estructural, que pretende homogenizar a las personas para que respondan a las demandas del capital.

La escuela es el lugar propicio para el desarrollo de un imaginario que moldea individuos para la producción, que con frases hechas como “Debes ser alguien” “No pierdas el tiempo”, internalizan en el individuo una verdad de sujeto necesariamente destinado a ser productivo. Esta disposición de los jóvenes para el trabajo se arraiga en la concepción de vida capitalista traducida como producción y consumo infinito (Etcheverry, 2005); con lo que se busca adiestrar a las personas en una suerte de cárceles con guardias, dejando de lado el mundo con el que llega el educando para llenarlo con un cúmulo de conocimientos de manera vertical; donde aquel que no alcanza los niveles esperados es desechado.

Es así como el mundo de la educación se encuentra inmerso en una lógica sistémica que prima la lógica capitalista sumiendo al educando como ausente de posibilidad de generación de conocimiento, por lo tanto se vuelve en reproductor del sistema. En palabras de John Taylor Gatto, “...el daño que hace desde una perspectiva humana, es un bien desde una perspectiva de sistema” (citado en Gómez y Doin, 2012)

De esta manera, la tesis central del presente artículo plantea que la educación tradicional como actualmente se concibe no es una suerte de desarrollo del aprendizaje del educando, si no por el contrario es un intento de reproducción de objetos funcionales para un sistema orientado a la productividad.

Así en el primer capítulo se abordará la relación capital-escolarización, la misma que se enmarca en el concepto desarrollado por el pedagogo Paulo Freire, la educación bancaria; el cual resulta dominante en una idea de educación actual con currículos homogenizadores, que tienen como discursos la primacía de la productividad dentro de políticas educativas en pro de proyectos de emprendimiento, pero no de manera

explícita pues disfrazan estos planteamientos con las ideas de supuesta liberación y transformación, fomentando así la diferencia y competencia entre las “ciencias blandas y las ciencias duras” o las “ciencias con las que ganarás dinero y las otras con las que no”. Es decir, le educación tiene injerencia como ya se ha dicho en la formación de subjetividades, por lo que reproduce la visión sistémica acerca de la separación entre el trabajo manual e intelectual, lo cual deriva en la jerarquización anclada a las ciencias blandas versus las ciencias duras.

Como segundo capítulo tenemos el planteamiento de la mantención de esta forma de educación como respuesta a las tendencias sociales prevalecientes que ven al ámbito educativo como un sector secundario para propósitos económicos, en otras palabras la educación más que como derecho es visto al servicio de un modelo estatal para la producción, que busca cualquier nicho para la acumulación de capital, y de esta manera el mejor espacio para crear soldados que rindan culto a esta forma de vida es la escuela.

Finalmente, todo lo anterior marca un camino de anulación del educando como ser diferente al volverlo objeto vacío. De esta manera al educando se lo reproduce como un idéntico, pues la idea es configurar individuos iguales reemplazables en un futuro laboral. Ésta temática se abordará en las líneas del tercer capítulo.

Actualidad del concepto de la Educación bancaria

Tomando el planteamiento de la educación bancaria, desarrollado por el pedagogo brasileño Paulo Freire (1970). Se entiende por educación bancaria un proceso de memorización mecánica de los contenidos donde se identifican dos tipos de sujetos; el educador, único poseedor de los conocimientos, y los educandos, aquellos recipientes vacíos que deben ser llenados con conocimientos. Se puede notar la jerarquización que se encuentra inmersa en el proceso de aprendizaje. De esta manera el educando no es sujeto de su educación, porque al volverlo objeto e instaurar la resignación a serlo, el educador se presenta como un sabio que posee el saber arbitrario; planteando así que – al considerar el planteamiento de la educación bancaria- la ignorancia solo recae en los educandos. Esta inferencia a la que se refiere Freire con la “absolutización de la ignorancia” (Freire, 1970, p.52), pretende

la anulación del mundo que carga cada educando, en otras palabras intenta descartar todo contexto con el que el educando llega al espacio del aprendizaje ignorando que es un ser relacional que actúa desde su contexto particular.

Haciendo una similitud con esta tesis podemos notar que hay una invención de un educando como ser vacío que debe ser llenado con conocimientos que no posee por un salvador que aparece con el deber de transmitir verdades absolutas; haciendo que esta verticalidad sea legítima y se manifieste en políticas y planes de estudio educativos, es decir sea una "vivencia de materialidad objetiva" (Castro, 2005, p.22). Por lo tanto si se recuerda el Orientalismo de E. Said, donde se plantea una invención que construye, en tanto formas de vida y pensamiento, a un "Otro" al cual se lo toma como objeto de conocimiento; lo que se constituye es un aparato ideológico para la dominación.

Hay una pretendida idea de conquista e invasión dentro de la educación, al preparar sujetos que actúen en sociedad, este tipo de educación los encamina a la idea de ser útiles para producir y consumir en un círculo sin fin; para ello necesita de un aparato legitimador que mantenga esta forma sin posibilidad de cuestionamiento; de esta manera se reproduce una lógica colonial que se presenta como salvadora y sin posibilidad de emancipación para la formación de sujetos.

Un ejemplo de este tipo de manipulación, que refiere a su vez a un mecanismo de control, es la cuestión de las calificaciones; al manifestar una mejor o peor calificación hay una suerte de manipulación para que el educando haga lo que se le pide para conseguir la mejor nota y "así ser alguien"; en este mismo tema hay un castigo implícito si uno recae en la peor nota, el cual va desde lo práctico, reflejado en la pérdida de oportunidades de futuros estudios o reconocimientos, a lo simbólico, lo cual se explica en las nociones de ser un sujeto inservible. No es solo un número escrito en un papel si no por el contrario es un número que maneja la vida y dice cuánto sabes o no en función de criterios impuestos por "expertos" que, tomando la idea de Henry Giroux, no tienen idea de la cotidianidad del aula, aquí encaja la idea "Estamos gobernados, nuestras mentes son moldeadas, nuestros gustos formados, nuestras ideas sugeridas, en gran parte por hombres que nunca hemos conocido" Noam Chomsky (citado en Bernays, 2008)

El aparato legitimador se da en cadena con una serie de mecanismos. El mecanismo de manipulación acarrea al siguiente: el mecanismo de la división, que se refiere a la separación en grupos de “estudiosos y vagos”, “relajosos y calladitos”, “sanos y problemáticos”... Con elementos como escoger al mejor estudiante, el mejor promedio, incluso el cuadro de honor hace que los educandos se vean envueltos en una esquizofrenia por llegar a los estándares de mejores para evitar lo que conlleva no llegar a ellos, la marginación social.

Se está frente a una concepción de educación que limita la capacidad para generar preguntas y por consiguiente la creatividad, posicionando al diálogo como obsoleto por la creencia en que éste ya no es necesario porque no aporta nada, ya que existen parámetros que son los “perfectos” para la vida futura, porque el conocimiento total y completo ya lo tienen las técnicas y metodologías detalladas en el papel. Se puede acotar que no existe la noción de que el conocimiento se genera colectivamente, en el diálogo. Se podría hacer referencia a una anécdota personal para, en términos prácticos, entender esta educación como coartación:

“Recuerdo con claridad una vez, cuando de repente una mañana por el parlante me solicitaron en la oficina del DOBE, el departamento de psicología de mi colegio. Entré y en el escritorio me esperaba una psicóloga, realmente no entendía el motivo de la llamada pero decidí sentarme y escuchar.

De inicio manifestó un descontento ya que había recibido varias quejas acerca de mi comportamiento, de verdad seguía sin entender a qué se refería con mi comportamiento pues no recordaba haber hecho algo; continuó su discurso diciendo que mi comportamiento reflejaba una actitud de cuestionamiento frente a todo y que manifestaba en gran magnitud mi desacuerdo... Fue justo en ese momento que pude dar cuenta que la curiosidad estaba netamente restringida, que el preguntar, el proponer, el no aceptar verdades absolutas sostenidas en conceptos inmóviles estaba mal, que aparece como problema que debe ser

tratado y que incluso debe ser rechazado y marginado.”⁹
(Comunicación personal, 12 de noviembre, 2017)

Se puede por lo tanto inferir que el concepto de educación bancaria no es arcaico y tiene una actualidad evidente; seguimos frente a un sistema educativo que relega el sentido comunitario para transpolarlo a los valores de individualidad y competitividad, que mantiene una verticalidad en el conocimiento, que anula las capacidades de creación y diálogo junto con el mundo social que acarrea cada educando sometándolo a currículos homogenizadores, que muy aparte de parecer más flexibles, en el trasfondo se puede ver la intención real orientada a desarrollar la idea de servir para producir dinero. La educación bancaria de esta manera aparece como un problema estructural de relaciones entre educador y educando, entre el sistema mismo y los sujetos sociales.

La lógica mercantil en el proceso educativo

Se podría plantear que la mantención de esta forma de educación responde a las tendencias sociales prevalecientes que ven al ámbito educativo como un sector secundario para propósitos económicos. Se pretende sostener la idea de estimular a los educandos a ser operarios de lujo debido al terror que se ha desarrollado en torno a la idea de desempleo (Gómez y Doin, 2012); debido a lo cual ellos buscan sobrevivir a este sistema opresor antes que lanzar manifiestos sobre ideas transformadoras.

Nos encontramos frente a un contexto globalizador que mercantiliza todo lo que topa y esa lógica se reproduce en la cotidianidad educativa, donde los educandos improductivos son desecho. Se anula la capacidad de pensar a causa de la automatización en el proceso educativo, el cual puede ser entendido como el convencimiento acerca de la función primordial de la educación, la cual es disponer a los jóvenes para el trabajo; “se concibe la vida humana como circunscripta a la experiencia cotidiana del aquí y ahora, a la limitada esfera de la producción” (Etcheverry, 2005: 88); de esta manera se priorizan temas de emprendimiento y proyectos que generen ingresos frente a aquellos que trabajan con la simbolización del cuerpo, las artes y lo nombrado como hobbies.

9 Escrito personal: Un sueño imposible?... (2017)

Actualmente existe una ola que tiende a manejar los temas de liderazgo promoviendo el ser tu propio jefe, manejar tus tiempos y emprender solo; como el *training*, esta nueva modalidad de producción esconde la permanencia de un modelo de trabajo asalariado, si vamos más allá es un reingreso a la explotación laboral para el beneficio de otros, aunque la premisa que se muestra no lo evidencie. Ésta idea es exactamente la que se promueve en la educación, donde el que no pretende formas de negocio o empresa no es nadie, con la simple introducción de la asignatura de emprendimiento se muestra cómo la capacidad de los currículos responde a formar seres en la lógica empresarial, que se construyan útiles al sistema. La educación como se la concibe burdamente no toma en cuenta la especificidad en la necesidad y deseo de cada educando si no en lo que el sistema enfermamente consumidor capitalista necesita.

En este punto se debe mostrar el papel que encubre la educación, pues ésta cumple el espacio de formar trabajadores estáticos, que al ser formados por técnicos y no por intelectuales transformativos¹⁰ (Giroux, 1997) se reproduce en ellos la adaptación de su ser, saber y hacer al modelo que otros imponen; se está creando educandos autómatas que no tienen la capacidad de decisión, porque todo se le viene dado; utilizando métodos que más bien se asemejan a la idea de instructivos de uso para guiar seres vacíos de conciencia propia hacia un crecimiento económico, volviendo un eterno ciclo vicioso de producción y consumo, vivir para pagar y gastar. (Priggen y Fox, 2007)

La educación así concebida intenta ser un guía para que los individuos de una sociedad ocupen un lugar en la economía, utilizando un discurso donde buscan definir tu identidad y ser en cuanto eres útil económicamente, más claro dependiendo de cuánto puedes llegar a ganar en un futuro. Este discurso que se implanta en el proceso de aprendizaje esta atravesado por un relato desarrollista que busca encacillar a los individuos en una idea de teleología del progreso, donde su único propósito de vida es llegar a ser aquel empresario con un sueldo que supera los mil dólares y que por supuesto vive en otro país; creo que

10 Intelectuales transformativos: concepto tomado de Henry Giroux en “Los profesores como intelectuales transformativos”

un ejemplo que evidencia esta idea desarrollista en la educación es la acogida a la modalidad de bachillerato internacional.

De esta manera la educación implanta una forma de vida ideal que anula y margina todas las cosas que los educandos consideran importantes. No solo se reproduce la tradicional dicotomía entre lo desarrollado y lo necesitado de desarrollo sino que a su vez se acosa, enferma y estresa a los individuos con información que expertos determinan útil, haciendo que se aparten de aquellas cosas que distraen o no tienen importancia, creando así la barrera entre las cosas que sirven y pasatiempos, lo académico y lo no académico, lo abstracto y lo teórico. Así se puede visibilizar la lógica adultocéntrica que impera en la educación, pues los educandos al ser anulados, son reproducidos bajo miradas adultas que deslegitiman su actuar actual, encuadrándolos en formas futuras de adulto productivo.

Paralelamente, también el sistema crea diferencias de clase al formar una agenda en la cual solo ciertos individuos accedan a la educación y otros no debido a que el sistema se sostiene por hacer necesariamente sacrificables a ciertos grupos, se crea una brecha de aquellos que logran tener un conocimiento calificado y a aquellos que no, los últimos que serán empujados al trabajo manual, de limpieza y de construcción.

La capacidad humana se ve reducida al atomizar a los individuos alejándolos de lo que construye el entorno de aprendizaje, no se entiende lo relacional de la educación planteada desde otro paradigma que no responda al sistema pues se hace todo lo contrario a lo que Freire planteaba "Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo".(Freire, 1970, p.61) Lo que busca el sistema es adormecer a los individuos para que pasen el proceso educativo sin "distraerse" y terminen con una obediencia insertada en la mente y en el cuerpo.

El carácter homogenizador de la educación

En esta transferencia de conocimientos que supone ser la educación el educando se vuelve un objeto al que hay que llenarlo con un cúmulo de conocimientos, arrebatándolo de su significación, es decir

el educador se afirma en sí mismo para llegar a una verdad absoluta y por lo tanto anula al educando como ser diferente y lo reproduce como un idéntico.

El aparato legitimador del sistema que se encuentra implantado en los contenidos y metodologías que debe reproducir la educación se encuentra inmerso en una lógica de estandarización y homogenización. Tener el proceso de aprendizaje estandarizado sin tomar en cuenta el mundo social y cultural que trae consigo cada educando vuelve mucho más sencilla y eficiente la gestión de la educación, pues el modelo que se sigue es a imagen y semejanza de la industrialización; la escuela es la reafirmación del trabajo de la fábrica, donde los educando son piezas de engranaje, negando las diferencias que hay entre los mismos.

Las instituciones educativas están acompañadas por una estructura y una lógica del espacio que permite la difusión de un conocimiento unidireccional con el fin de homogenizar a los educandos; todo el entorno de aprendizaje está dispuesto de tal manera que los educandos se desarrollen en una única orientación. El sonido que avisa el cambio de momentos en la escuela, el espacio del aula que debe ser ocupado durante 8 horas, el receso mínimo, los horarios y actividades repetitivas, los uniformes, la disposición de cursos dependiendo de la edad, las calificaciones con criterios establecidos, la forma de las bancas, etc crea un ambiente de encarcelamiento. Por ello hay un horario que otorga mayor valor a las horas de producción que a aquellas de recreación y descanso, a su vez se cuenta con un uniforme que afirma el control sobre los educandos; cada pieza física que conforma la imagen de la educación en la realidad tiene como fin marcar la jerarquización del conocimiento.

Aquí cabe mencionar que el control que representa el sistema educativo se manifiesta en el dominio del cuerpo, de su estética, de su movimiento; es decir es en el cuerpo donde inicia la homogenización. Pues el sistema educativo busca una uniformidad corporal, con medidas regulatorias como el corte de cabello, el no uso de maquillaje, el alto de la falda, el uso de collares y aretes, lo que demuestra la anulación del desarrollo de identidades de los educandos. Este poder ejercido sobre los educandos puede ser denotado como biopoder, entendiendo que hay una organización jerárquica de los cuerpos en el espacio (Calderón, 2015); por ejemplo las instancias de inspección y disciplinamiento

marcan esta lógica de control de los cuerpos, construyendo cuerpos igual y disciplinados con el fin de determinar la vida de los educandos.

Recuerdo bien la forma de mi escuela, un par de edificios con rejas en las ventanas o un papel especial que nos impedía ver la cotidianidad de la calle, un timbre estridente, un uniforme muy incómodo, calificaciones por orden y disciplina, bancas duras y dispuesta como filas militares... todo esto me llevaba a pensar realmente que me estaban enseñando ahí.

El ambiente que esta noción de educación necesita es uno donde no se fomente la reflexividad ni la transformación, por lo contrario se inserte un orden y disciplina en el ser y el cuerpo. La homogenización en la educación asume una ingenuidad planteando que el educando solo aprende lo que está estudiando, eliminando así el aprendizaje colateral que se da en espacios considerados pasatiempos o de ocio. El espacio físico dispuesto para la educación representa esta intención de homogenización y coartación de creatividad y problematización de saberes al proporcionar una única verdad de sujeto inamovible reproducida por el docente que se ha inscrito en esta misma lógica. La educación de esta manera tiene una reacción en cadena, al coartar y limitar a los docentes a simples técnicos reproductores, se inscribe en los educandos la necesidad de no reflexionar ni transformar la realidad.

Ya lo definió Paulo Freire, al plantear que:

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda (Freire, 1970, p. 93).

Homogenizar a los individuos es útil para un sistema que necesita seres irreflexivos para ser sobreexplotados sin objeción, la escuela es una instancia donde actúa el poder pero en realidad éste se encuentra atravesando cada esquina de la vida, pues con otros mecanismos busca distraernos de los problemas importantes. Está educación estandarizada es selectiva y marginalista, pues crea una ausencia en las condiciones

que acompañan el aprendizaje y desarrollan esquemas y formatos base para desechar gente. Al homogenizar se les arrebató a los individuos la capacidad del diálogo como fuente de conocimiento, no existe una oportunidad de problematizar los saberes, para que entren en conversación con el fin de generar conocimiento comunitario, por el contrario se necesitan soldados que acaten ideas pre establecidas.

Hablo literalmente de una mutilación educativa, la capacidad de asombro, el instinto a la duda es inherente al ser humano y esta noción de educación se la está arrebatando.

Solo cuando nuestras preferencias y proyectos atraviesan la prueba de la discusión, llegamos a entender lo que sabemos y lo que todavía nos falta por saber. Hasta que no formulamos las preguntas correctas, no advertimos, en realidad, qué necesitamos saber, y no podemos llegar a identificar las preguntas correctas si no confrontamos con los demás nuestras ideas sobre el mundo. Hasta que no defendamos nuestras opiniones, estas son impresiones a medio formar, presunciones sin examinar. Sólo llegamos a conocer nuestra propia mente cuando intentamos explicarnos a los demás (Etcheverry, 2005, p. 162).

Al ser la escuela un espacio donde se desarrolla una construcción de las subjetividades, se muestra la presencia de una suprema verdad de ser sujeto, un único camino que esconde una idea esquizofrénica de caminar en sociedad; es decir el símbolo del dinero y el consumo se inserta en los individuos como meta de vida; es aquí donde se intensifica la magnitud del problema pues se crea todo un contexto acelerado por alcanzar el éxito de ser alguien, la competitividad, la individualización, el terror de no ser... reinan en la subjetividad de los educandos.

Ya no es viable la reproducción de un sistema de formación absoluta de seres funcionales a la producción económica, para que sean simples piezas del mercado mundial. La negación de educandos diferentes repercute en la creación de seres idénticos que al desestabilizar las verdades trascendentales que han interiorizado, enloquecen.

Finalmente se puede plantear que la educación está en disputa. Existe una importante creencia sobre el poder como algo que se tiene,

es decir en el proceso educativo se cree que el poder es inamovible y perteneciente a los especialistas creadores de metodologías y planes cuando este poder está inmerso en la relación, tomando el desarrollo de Foucault, el poder es una red. El aprendizaje es un espacio de toma de decisión frente al mundo, por lo que el poder también está en los educandos; es así como la construcción que se hace de las subjetividades de los individuos debe ir a favor de brindar las herramientas para que ejerzan el poder de decidir el camino de su vida. Es necesaria la apuesta de los profesores en el diálogo de conocimiento que se presenta en el espacio educativo, donde se debe dar una relación dialéctica de saberes y no dicotómica.

No se busca esencializar la noción de educación bajo una verdad u otra, por el contrario se busca develar el lado que esconde un sistema que usa el proceso de aprendizaje como adiestramiento de individuos. La educación, si bien es un espacio de apuesta política, debe ser entendida desde la cotidianidad de sus integrantes; comprendiendo que es el espacio donde se conforma las relaciones sociales entre sujetos que empiezan a performar su identidad con el reconocimiento de los demás, por lo cual es necesario desarrollar la capacidad reflexiva y transformativa de los individuos. La escuela posibilita la formación de subjetividades diferentes que al reconocerse con los otros, apuestan por la lucha y la resistencia.

A manera de conclusión, la finalidad del escrito radica en plantear las primeras aproximaciones para la propuesta de un debate que se desarrolle en torno a la forma en la que el capitalismo y la lógica mercantil se vinculan al proceso educativo; y como se utiliza este espacio como estratégico para formar subjetividades funcionales a la idea de sujeto que necesita el sistema.

En otras palabras la crítica a la educación consiste en el uso que se le ha dado al espacio educativo, por parte del capitalismo y su lógica mercantil. Pues el proceso educativo ha sido perfilado con la idea de configurar individuos que desarrollen valores de individualidad y competitividad, para que tengan como fin último de vida la producción de ganancia. Para lo cual es necesario configurar el espacio educativo, tanto material como simbólico, de una forma en la que los educandos sean anulados en su individualidad y sean reproducidos como idénticos

en un molde que preconiza la figura de un adulto productivo generador de dinero. Es así como el ámbito educativo ha sido captado por la lógica capitalista con el fin de formar individuos útiles al sistema para sostenerlo y asegurar la obtención de ganancia, educandos formados ausentes de criticidad y acción.

Bibliografía

- Bernays, E. (2008). Propaganda. España: Editorial Melusina.
- Calderón-Vélez, M. L. (2015). Juventudes en resistencia. Educar para una comunidad hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1141-1151.
- Castro, G. S. (2005). La Poscolonialidad explicada a los niños. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Etcheverry, G. (2005). La Tragedia Educativa. Buenos Aires: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA DE ARGENTINA.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Siglo XXI Argentina Editores.
- Giroux, H. (1997). Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Editorial Paidós.
- Gómez, D (productor) y Doin, G (director). (2012). *La Educación prohibida*. Argentina: Eulam Producciones
- Priggen, E (productor) y Fox, L (director). (2007). *La historia de las cosas*. Estados Unidos: Free Range Studios



ENTREVISTA



Hacia una educación humanizadora

Antonio Pérez Esclarín

Transformar la educación es un desafío que tenemos desde hace décadas, pero ¿hacia dónde debemos apuntar los cambios a emprender?, es quizá un tema en el que no siempre hay coincidencias. Vamos a conversar en esta oportunidad con el Dr. Antonio Pérez Esclarín: pedagogo, filósofo y escritor nacido en Berdún, España, quien ha vivido gran parte de su vida en Venezuela formando parte del movimiento internacional de Educación Popular Fe y Alegría y como docente investigador de la Universidad Simón Rodríguez. Pérez Esclarín ha recorrido toda la geografía venezolana y gran parte del continente sembrando en el corazón de educadores y educadoras un nuevo modo de entender el acto de educar. Desde su amplia y fecunda experiencia en educación nos comparte sus apreciaciones en relación a la educación que necesitamos y los caminos para avanzar hacia el reto de cambiarla.

S.A.: ¿Hacia dónde deben apuntar los cambios en educación?

Hacia la humanización. Se trata de volver a la educación no solo de conocimientos sino también de sentimientos y valores, debemos apuntar a formar el corazón, razón y espíritu. Se trata de retomar ese sentido integral que no todos entienden, es decir, no sólo educar a todos sino de educar a toda la persona, la educación trata de construir la persona. En general los centros educativos se concentran en instruir, no ayudan al crecimiento del ser y convivir, muchas veces lo empobrecen porque, entre otras cosas, promueven la repetición, penalizan la discrepancia, no terminan de entender que tan importante como aprender matemáticas es aprender a convivir con los demás. En un mundo con graves problemas de inclusión, discriminación y violencia necesitamos que los centros educativos asuman la tarea de humanizar a todos y todas.

S.A.: ¿No sería esta una tarea muy amplia para la escuela?

También se trata de enfatizar el papel de la familia, ella es la principal escuela y debe recuperar su papel de formadora, su rol no se reduce a inscribir a los hijos en un centro educativo pues la familia es raíz de

identidad, forma en unos valores o antivalores, tiene una historia, forma en actitudes y valores a partir del propio ejemplo. Si en casa somos agresivos y violentos, nuestros hijos aprenderán a serlo también. La familia es la primera unidad social, allí compartimos distintas personas, distintos géneros, distintas generaciones y relaciones, por eso allí está el germen de la convivencia, la semilla para aprender a valorar a los otros y otras, es un espacio para aprender a valorar las diferencias. En general, la sociedad debe educar en su más amplio sentido, en esto las instituciones tienen también un rol formativo.

S.A.: ¿Esto que planteas sobre lo que es educar lo ves implícito en los currículos oficiales?

Normalmente en los preámbulos de todas las leyes y documentos normativos de la educación existe un lenguaje humanista, se propone una educación para la persona; pero cuando se concreta el currículo en el aula se traduce en una instrumentación para formar profesionales. A veces dudo si los que hacen el currículo entienden lo que es ser educador. Hay aprendizajes que no están presentes en los currículos; tenemos centros que entienden, por ejemplo, que es importante trabajar la inteligencia espiritual y logran tener espacios para la meditación, meditar no es reflexionar, sino silenciarse; necesitamos aprender a hacernos preguntas, eso es lo que nos hace humanos, el árbol vive, el perro vive, pero viven sin preguntas... Es necesario estructurar estos y otros aprendizajes e integrarlos en el currículo. La calidad en educación es materia pendiente, se limita a realizar pruebas estandarizadas para medir conocimiento, aunque los mismos que las promueven proclaman la educación humanizadora. De los pilares de la educación que planteó el informe Dellors, a la hora de la verdad no son tomados en cuenta el aprender a ser y el aprender a convivir, son saludos a la bandera porque la acción educativa se orienta a la formación del entendimiento, al hacer, al desarrollo de competencias para ser profesionales exitosos, pero a lo mejor, esos mismos profesionales tienen serias debilidades en la vivencia de valores humanos... ojala las universidades puedan dar el título de persona junto al de abogado, médico... porque muchos están raspados como personas: prepotentes, engreídos, incapaces de mantener unas relaciones humanas dignas, porque repito la educación sigue atrapada en el elemento instruir, nos olvidamos de lo que nos ha dicho Coleman que para triunfar en la vida el coeficiente emocional es más importante

que el coeficiente intelectual. La educación en el mundo ha fracasado en su objetivo fundamental que es hacer mejores personas. El desarrollo tecno-científico no se está traduciendo en desarrollo humano, por ello hay que volver al sentido de la mayéutica, el sentido kantiano, lo planteaba también Montessori... que educar no es desarrollar conocimientos, sino que es prender una llama, enseñar a vivir. Necesitamos volver a los grandes pedagogos y educadores: Sócrates, con sus preguntas, Freinet, Montessori, Freire... Es necesario recuperar la esencia de la Educación Popular, su esencia es humanizadora, busca formar sujetos más humanos para poder construir un mundo más humano, no olvidemos que en Educación Popular tenemos un pilar político, no politiquero, de transformación del mundo para hacerlo más humano.

S.A.: ¿Cómo ves el papel de los directivos para avanzar hacia esta educación humanizadora?

El papel del directivo es fundamental, debe formar equipo y he allí la base de su liderazgo, debe poner la escuela en movimiento, tratar de que la escuela se vaya estructurando como lugar o centro de humanización, su papel es de motivar, de comprender a sus docentes...debe ser experto en humanidad y pedagogía, no puede ser una persona que se refugia en los papeles, metido en su oficina, debe ser una persona que está pendiente, son líderes que generan equipo. Siempre sueño con el directora o directora que recibe a los niños y niñas en la entrada, que atiende con cercanía a los representantes y comunidad, y por esa manera de relacionarse lo perciben como modelo de humanidad. Es necesario repensar lo burocrático, el directivo no puede usar el poder para su beneficio, para imponer su perspectiva, quienes detentan poder lo deben utilizar para hacer crecer a las personas, pensemos en Jesús de Nazaret como modelo de maestro, él siempre uso su poder para ayudar a los demás, en definitiva para servir.

S.A.: ¿Y los educadores o educadoras? ¿Están ellos y ellas atrapados también en un enfoque de instrucción?

Los educadores están cansados de llenar papeles, es demasiada la burocracia de los sistemas educativos y de los currículos...la educación ha entrado en un proceso de no saber que significa educar, muchos planificadores del sistema educativo no son educadores, y muchas veces

abortan procesos en lugar de ayudar a que se generen, las planificaciones deberían ser un impulso para lograr cambios, pero más bien se convierte en un peso, tenemos que repensarla, la planificación es necesaria, pero a veces nos llenamos de formatos y el objetivo es cumplir con ellos, mientras el espíritu innovador se pierde, así como el entusiasmo.

Para el futuro de la humanidad los educadores somos muchos más importantes que los economistas, los ingenieros o los militares. Al educador hay que tratarlo de acuerdo a la trascendencia de su misión: nosotros somos los que construimos el corazón de la patria. Nosotros somos arquitectos de personas, creamos el capital más importante que son las personas. En contextos donde el educador (a) es maltratado(a), siempre cito una reunión de hace unos meses en Alemania donde un grupo de ingenieros, abogados, psicólogos, médicos... se dirigieron Angela Merkel señalando que debía equipararse sus sueldos a los educadores, y ella les decía que eso no es posible, porque "cómo se va a pagar igual a ustedes que a las personas que les hicieron ser lo que son ustedes". Nosotros formamos a todos los demás, la principal lotería que le puede tocar a un grupo de niños(as) es tener un buen maestro o profesor, nosotros podemos marcar personas para el bien y para el mal. Tener un maestro flojo, sin ilusión, podría ser un problema; en definitiva todos nosotros recordamos a profesores que fueron importantes en nuestra vida, y no los recordamos porque nos instruyeron, no los recordamos porque por fin aprendimos a sumar fracciones o porque aprendimos inglés... los recordamos porque nos sentimos valorados y respetados, porque en un momentos de dificultad esa persona nos tendió la mano, sentimos que realmente nos comprendía... esa es en definitiva la esencia de volver a una educación humanizadora.

S.A.: ¿Cómo hacemos para pasar de ese docente desmotivado, cansado de la educación cuya vocación está resquebrajada... a un docente humanizador?

Hay dos cosas fundamentales: en primer lugar, la educación inicial debe cambiar. Las universidades enseñan a "dar clases" a ser profesionales, pero no enseñan a entender la educación. Lo segundo es la formación permanente, es decir vivir en un proceso de formación continua, esa es una riqueza. Suelo decir que entrar a Fe y Alegría es como montarse en un autobús de formación, pues mientras estés allí vas a estar cultivando

tu mente, tu espiritualidad, porque desde la comprensión de lo que somos podremos ayudar a nuestros estudiantes a ser y hacer. El docente que ha dejado de aprender se convierte en un freno para el aprendizaje de los demás.

La formación no puede entenderse como que ya obtuve un doctorado o maestría... como decía Simón Rodríguez: si terminó su formación solo significa que obtuvo los recursos o medios para seguir aprendiendo. Formarse es un proceso inacabado de hacernos personas, lo peor es sentirnos acabados, que ya no tenemos nada que buscar o aprender, porque habrá siempre una posibilidad de crecimiento, una posibilidad de seguir mejorando. El gran problema es que la gente no vive, la gente es vivida por los demás, no sabemos vivir con pasión. En la Universidad Católica de Venezuela, en una conferencia me hicieron una pregunta sobre si yo creía en la vida después de la muerte. Yo le contesté que eso a mí no me preocupa, lo que me preocupa es si había vida antes de la muerte, pues la mayor parte de la gente nace, crece, se casa, se profesionaliza... y se muere sin saber para qué ha vivido. El aprendizaje es esa pregunta fundamental: ¿para qué vivo yo?, ¿cuáles son mis metas, mis ideales? La gente tiene biología, pero no tiene biografía, no es autora de su propia vida. Por eso, para mí tenemos que cambiar ese modelo que tenemos tan introyectado sobre lo que significa la formación entendida como capacitación para obtener titulación, a este modelo de ayudar a descubrir las potencialidades de cada uno.

S.A.: Esto requiere también de una transformación del sentido de vida...

Creo que hay una necesidad en el ser humano de trascender y crecer en espiritualidad porque ella es el sostén de la vida. Yo he trabajado mucho sobre la inteligencia espiritual, hay un temor de la gente a entrar en sí misma, hay un mundo interior que tenemos por conquistar, la gente tiene miedo del silencio, por ello nos hemos creado tanto ruido y tanta prisa, tenemos que recuperar la cultura del silencio y la meditación, recuperar la oración, el sentido profundo del mundo interior, como decía San Agustín "No corras, que a donde tienes que llegar es a tu propio corazón"; encuéntrate contigo mismo, vuelve al silencio, deja la charlatanería. Porque en el silencio podrás escuchar la voz de tu corazón que es la voz de Dios, porque el silencio no es ausencia de palabra,

está lleno de vivencia, es centrar la atención en algo importante. Los niños y jóvenes están acostumbrados a ver el silencio como castigo, "Cállense" solemos decirles como regaño, pero el silencio es la matriz de la palabra verdadera, necesitamos callar tanta palabrería hueca, tanta mentira... Solo si entramos en el silencio podemos reorientarnos como personas, necesitamos entrar en él no para quedarnos allí sino para salir al encuentro positivo con el otro y con la naturaleza. Todo eso es reto en una intención de transformación de los currículos educativos. Hacia allá tenemos que caminar.

Normas para la presentación de artículos

Instrucciones para los autores:

1. Los documentos que constituyan la revista deben ser de creación original de su autor y referidos al tema central de la revista.
2. El contenido de la revista puede estar constituido por artículos de investigación, ensayos, sistematizaciones, entrevistas, entre otros de carácter científico y de interés social.
3. Las referencias bibliográficas se realizarán en normas APA (American Psychological Association) sexta edición.
4. Los títulos deberán estar en negrilla, sin cursiva, tamaño 14 para título central y tamaño 12 para subtítulos.
5. Los documentos deben contener el Nombre y Apellido del autor o la autora, la institución u organización a la que pertenece y una breve reseña, en caso de ser investigación institucional deberá tener declaración de autor institucional; ciudad, país y correo electrónico.
6. El documento debe estar en formato A4, márgenes Normal, letra Times New Roman, tamaño 12, Interlineado 1,15.
7. La extensión de los artículos es de entre 10 y 15 cuartillas.
8. En caso de ser necesario cuadros, tablas, gráficos, mapas u otros afines, debe constar la parte numeración seriada (que conste dentro del texto) y el título y la fuente; además deberán ser enviados en un archivo adjunto en alta resolución.
9. En la utilización de siglas, la primera vez se debe escribir el significado completo, posterior únicamente la sigla.
10. Los artículos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
11. Debajo del resumen se deberá incluir 5 palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
12. Al final del texto organizada alfabéticamente deberá encontrarse la Bibliografía.
13. Todos los artículos serán revisados por evaluadores externos y aprobados por el equipo editorial.



"Saberes Andantes" nos dice mucho sobre cómo entendemos el conocimiento y su construcción: no está inerte en un lugar establecido, momificado, finito, castigado a perecer esperando que alguien lo conquiste. Los saberes andan, crecen, se construyen y reconstruyen a través de nosotros(as), van tocando espacios, lugares, van transformando vidas. Auguramos que esta revista pueda ser un espacio donde la verdad haga su danza de preguntas que anhelan respuestas que dan sentido a la vida.



Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Asunción Oe2-38 y Manuel Larrea, Quito

Teléfonos: (593 2) 321 4455/ 321 4407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador

Publica:



Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social
E C U A D O R

Con el apoyo de:

