



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

J. O. S. E.

JUEGO CON OTROS, SIRVO Y ME EMPODERO



Diana Maryuri Avella Ramírez

Magda Elizabeth Calderón Salas

Mateo Cárdenas Sierra

Myriam Mazorco Moreno

Camilo Andrés Rodríguez Pinzón

Cristian Bernardo Torres Pérez

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría de Educación

Bogotá, Noviembre de 2017

J. O. S. E.

JUEGO CON OTROS, SIRVO Y ME EMPODERO

Diana Maryuri Avella Ramírez

Magda Elizabeth Calderón Salas

Mateo Cárdenas Sierra

Myriam Mazorco Moreno

Camilo Andrés Rodríguez Pinzón

Cristian Bernardo Torres Pérez

Línea de Investigación

Derechos Humanos

Doctores

Diego Fernando Barragán Giraldo

Carlos Andrés Pérez

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de

Magister en Educación

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, 2017

Hoja de Aceptación

Director

Doctor Diego Fernando Barragán Giraldo

Doctor

Carlos Andrés Pérez

Tercer lector

Dr.

Agradecimientos

El grupo de investigación de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., aspirante al grado de la maestría en educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino, quiere agradecer a sus padres y familiares, quienes estuvieron acompañando este camino por el cual, sin ellos y sin su aprecio, no se habría podido transitar.

Adicionalmente, queremos agradecerle a todo el cuerpo docente de la maestría en educación, pues han sido personas de suma importancia en nuestro desarrollo como estudiantes maestrantes, y su acertado criterio ha permitido que el avance por los semestres complejice nuestro pensamiento y haya permitido cambios significativos en cuanto a la forma de percibir la educación. Dentro de esta misma línea, queremos agradecer a todos los docentes que realizaron talleres de profundización sobre temáticas de enorme interés, que, si bien posiblemente no los volveremos a ver, quedará su enseñanza presente en nuestro quehacer pedagógico.

También deseamos agradecer a todos los estudiantes, docentes y directivos docentes que se involucraron dentro de esta maravillosa experiencia y que, con su aporte, enriquecieron de manera constante, cada momento que logramos registrar por nuestro paso por cada una de las instituciones involucradas.

Finalmente, agradecemos de todo corazón a los estudiantes de cada uno de los colegios que se encontraron dentro de la experiencia J.O.S.E. que Joan Manuel Serrat llamaría en algún momento como “aquellos locos bajitos”, pues sin ellos la labor de enseñar y formar ciudadanos sería imposible, y que cada día con sus enormes sonrisas, su candidez y su energía imparable, hacen que cada segundo dedicado a esta profesión valga la pena. Los llevamos dentro de nuestros corazones y esperamos verlos algún día convertidos en sus mejores versiones. Mil y mil gracias.

Contenido

Introducción.....	8
CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS	11
1.7. Antecedentes	11
1.1. Competencias ciudadanas	17
1.1.1. El ser humano como ser social.....	18
1.1.2. Competencias ciudadanas: formación del ser humano	22
1.1.3. Competencias ciudadanas: formación del ser humano en comunidad	30
1.1.4. Competencias ciudadanas: habilidades para vivir en armonía	33
1.2. Estrategia pedagógica: Aprendizaje-Servicio	41
1.2.1. Al ofrecer servicio a otros, se aprende	42
1.2.2. Aprendizaje-Servicio (ApS)	45
1.2.3. Fortalezas adicionales del Aprendizaje-Servicio	56
Implementación de Estrategia ApS.....	60
1.3. Lúdica	61
1.3.1. El espacio lúdico: el juego, la libertad y la alegría	62
1.3.2. Más allá del juego: la lúdica	77
1.3.3. Tiempo libre: escenario de movimiento, normas y rituales.....	82
1.3.4. Creatividad y expresión: formas de existir	85
Categorías y Subcategorías	89
1.4. Sistematización de experiencias	90
1.5. Didáctica: Disciplina para el proceso de enseñanza y aprendizaje	101
1.6. Práctica docente.....	105
CAPÍTULO II: HORIZONTE METODOLÓGICO.....	111
2.1. Pregunta de investigación	113
2.2. Objetivos	113
2.2.1. Objetivo general.....	113
2.2.2. Objetivos específicos.....	113
2.3. Investigación cualitativa	114
2.4. Narrativas	119
2.5. Enfoque hermenéutico	121

2.6. Instrumentos de recolección de información	122
2.6.1. Entrevista	122
2.6.2. Diario de campo	123
Instrumentos aplicados.....	126
2.7. Socialización de la Experiencia J.O.S.E.	127
2.8. Ruta metodológica	128
CAPITULO III: DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA J.O.S.E.	129
Escenario de aplicación de experiencia J.O.S.E.....	130
3.1. Experiencia J.O.S.E.	131
3.1.1. Antes: Reflexionando y preparando la experiencia	132
3.1.2. Durante: Implementando y consolidando la experiencia	134
3.1.3. Después: Escuchando, analizando y compartiendo la experiencia	146
Ruta de aplicación de experiencia J.O.S.E.....	149
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	150
Códigos	150
4.1. Convivencia.....	151
4.2. Resolución de conflictos	155
4.3. Formación en Valores.....	163
4.4. Empoderamiento.....	168
4.5. Impacto Social.....	175
4.6. Juego	181
4.7. Tiempo Libre.....	186
4.8. Creatividad	187
4.9. Categoría Emergente (didáctica)	189
CAPÍTULO V: RESULTADOS.....	194
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	201
6.1. Formulando teoría.....	204
6.2. Recomendaciones para futuras implementaciones de la experiencia J.O.S.E.	211
REFERENCIAS	214
ANEXOS.....	224

Introducción

Cuando se hace presencia constante en escenarios educativos, parece normal evidenciar la fragilidad de las bases en las que se encuentran cimentadas las competencias ciudadanas en los estudiantes. La mayoría de los educandos tienen conocimiento teórico de dichas competencias; pero en situaciones adversas, sus actitudes reflejan una debilidad en la aplicación de dicha teoría, y se evidencia, en las estrategias para resolver los conflictos, que no son las más favorables para conservar una convivencia armónica. Una reacción natural, frente a la realidad comentada, es la proposición de estrategias, que no sólo logren mitigar dichas situaciones, sino que se conviertan, para los estudiantes, en agradables momentos para formarse y convivir como ser social, y servir a quien lo necesite.

A partir de la mencionada realidad, se busca realizar un proyecto que inicie desde las aulas y trascienda de éstas, aportando al ejercicio de los valores y al desarrollo integral del sujeto como ciudadano; que tenga la finalidad de generar espacios de participación, donde se evidencie la apropiación de las competencias ciudadanas, la intención del servicio al otro, el auto-reconocimiento y el manejo del tiempo libre, a través de momentos que propendan el disfrute y el aprendizaje en los estudiantes para el desarrollo de una comunidad en paz.

Se considera, entonces, de gran importancia, implementar la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. Juego con Otros, Sirvo y me Empodero, por medio de la estrategia pedagógica Aprendizaje-Servicio (ApS), en las instituciones educativas distritales: República del Ecuador, Rural El Uval, José Martí, José María Vargas Vila y Rodrigo Arenas Betancourt; ubicadas en las localidades de Bogotá: San Cristóbal, Usme, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Fontibón.

Al implementar esta estrategia y hacer de ella el proyecto de investigación, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo, por medio de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., como herramienta pedagógica del Aprendizaje Servicio, se manifiestan las competencias ciudadanas en estudiantes de cinco instituciones educativas distritales de Bogotá?

Para resolver el interrogante, se debe tener en cuenta que el grupo de trabajo tiene a su cargo diferentes grados y su ejercicio docente es bastante diferencial en términos de las áreas y las funciones propias de su labor. Esto podría, eventualmente, generar que la información recolectada y las estrategias implementadas, tengan diferentes niveles de impacto, de acuerdo con las poblaciones que se busque vincular. De igual forma, la muestra poblacional está restringida a las aulas en las que cada uno de los investigadores se desenvuelve; pues son comunidades que se conocen y a las que se puede acceder; sin dar pie para considerarlo invasivo, en el desarrollo normal de las sesiones de clase.

Considerando las mencionadas particularidades, el grupo de investigación tiene claro el objetivo de identificar cómo se manifiestan las competencias ciudadanas en estudiantes de cinco instituciones educativas distritales de Bogotá, por medio de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., como herramienta pedagógica del Aprendizaje Servicio; sin olvidar que, como objetivos específicos, se pretende: establecer puntos de encuentro entre las estrategias lúdico-pedagógicas y el Aprendizaje-Servicio; reconocer la importancia de las competencias ciudadanas, a través de la generación de espacios de participación, liderados por los estudiantes; describir las estrategias lúdico-pedagógicas implementadas, a la luz de la sistematización de experiencias y generar acciones significativas en las prácticas pedagógicas de los investigadores.

Se espera que esta experiencia colabore con la resignificación del quehacer docente de los integrantes del grupo de investigación, fortaleciendo dichas prácticas por medio de la apuesta metodológica de la sistematización de experiencias y la estrategia pedagógica conocida como Aprendizaje-Servicio. Adicionalmente, se espera que el impacto que genere esta experiencia, involucre activamente a las instituciones, a los docentes, en aras de fortalecer la transversalización curricular; a las familias y a la comunidad educativa en general, sin dejar a un lado, la intención de lograr que los estudiantes presten un servicio a la comunidad y desarrollen prácticas ciudadanas que se vean reflejadas, no sólo en el contexto familiar, sino en el ámbito social y con sus pares.

Es prudente resaltar, que se pretende desarrollar la investigación y sistematizar lo hallado antes de terminar la maestría, pero dejando huella en los procesos pedagógicos, al interior de los colegios en los que se lleve a cabo, y que esta experiencia se continúe ejecutando como parte importante del desarrollo propio de la institución. Se busca que sea un primer paso en el gran camino del cambio constante que enfrenta la educación en Colombia y, fundamentalmente, en las diferentes localidades de la ciudad de Bogotá.

Con el fin de sistematizar la presente experiencia, y en concordancia con las expectativas que se han propuesto al interior de la misma, el proyecto de investigación se desarrolla bajo los siguientes apartados: en el primero, se presentan los referentes teóricos, los cuales permiten comprender las miradas conceptuales que fundamentan la experiencia y soportan las categorías halladas; posteriormente se da a conocer la apuesta metodológica que se lleva a cabo para orientar el proceso de la sistematización de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. y, finalmente, se analizan los hallazgos y se dan a conocer los resultados y conclusiones que surgieron de la experiencia.

CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS

El presente capítulo, pretende dar a conocer los referentes teóricos sobre los que se sustenta este trabajo investigativo. Se considera importante que, inicialmente, hay que hacer alusión al concepto de competencias ciudadanas y su construcción en el contexto educativo; enfatizando en la importancia significativa de este concepto en el escenario colombiano.

Anunciado lo anterior, es importante conocer los antecedentes que subyacen frente al componente de competencias ciudadanas, abordado en este proyecto de investigación.

1.7. Antecedentes

Durante el desarrollo de este proyecto de investigación, se pudo evidenciar que la expresión competencias ciudadanas, o como en otros lugares se conoce como competencias cívicas y sociales, o solamente cívicas, poco ha sido abordada y es, adicionalmente, un concepto relativamente reciente, pues no se encuentran rastros evidentes del manejo de estos conceptos antes del año 2004, en particular en Colombia, donde se hace referencia a esta temática desde la creación de la Serie Guías No. 6 del año mencionado anteriormente, donde hace referencia a los estándares básicos de competencias ciudadanas. Desde este punto, se empieza a entender la competencia ciudadana, pero basada en el desarrollo de habilidades ciudadanas, donde no se halla una diferenciación significativa entre los conceptos. Sin embargo, dentro de este trabajo desarrollado sobre competencias ciudadanas, se hacen ciertas claridades para empezar a hacer una diferenciación conceptual en el entendimiento de lo que representan las competencias. Claro ejemplo de esto se menciona en el apartado de ¿Ser competente es competir?:

En el lenguaje cotidiano, mucha gente asocia la palabra “competencia” con ciertas situaciones en las que varias personas se disputan un galardón o un puesto; por ejemplo, en una competencia deportiva. Sin embargo, hay otra acepción del término y ésta es la que nos interesa en educación: ser competente significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos). (p. 7)

De donde se sustrae que las competencias vistas desde esta perspectiva, no buscan generar ganadores ni perdedores, o mejores y peores ciudadanos, sino que, más bien, apunta hacia dar a entender que el desarrollo de estas habilidades o competencias permiten que los ciudadanos desarrollen las capacidades necesarias para lograr conseguir su potencialidad como individuo perteneciente a una sociedad, que demanda unos determinados comportamientos basados, fundamentalmente, en el respeto de los derechos humanos.

Articulado con lo anteriormente dicho, se puede hallar un texto de la UNESCO, en el que desde 1997 y enmarcado en el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos, en donde se dan las “directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos”(1997), en donde se menciona que “se ha exhortado a los Estados a que elaboren planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos” (p. 3); por lo que, desde esta época, ya se pueden encontrar unos intereses institucionales en el desarrollo de habilidades ciudadanas, percibiendo como la mejor opción para la socialización y el conocimiento de las mismas, la esfera de la educación.

Adicionalmente, dentro de este texto, se exhiben cinco aspectos que denotan la finalidad de la educación en derechos humanos y que, de manera directa, afectan la necesidad de la educación en competencias ciudadanas; a saber: a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre; e) Intensificar las actividades de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas

Se puede observar pues, que al menos cuatro de las cinco finalidades de la educación en derechos humanos, se entrelazan con lo que se comprende en este tiempo como competencias ciudadanas, ya que van dentro de un marco de convivencia, tolerancia y respeto hacia el otro y las decisiones de vida que, voluntaria o involuntariamente, lo han llevado a diferenciarse de los demás.

Ahora bien, cabe mencionar una particularidad frente a la relación que tiene el desarrollo de este plan de educación y la aparición de la cartilla No 6 de 2004 mencionada anteriormente, y es que esta surge el mismo año que el decenio termina, por lo que cabría, en un momento dado, inferir que parte de la creación de esta cartilla responde a las necesidades planteadas por la UNESCO en el marco de la ejecución de dicho plan, puesto que son acordes dentro de la intencionalidad que tiene cada uno.

Posterior a esto, se puede hallar un trabajo realmente juicioso del señor Enrique Chaux en Colombia, quien no solamente colabora con la cartilla del ministerio de 2004, sino que también publica varios artículos relacionados con el tema de competencias

ciudadanas en Colombia y educación para la paz en los colegios y diferentes instituciones educativas. Por citar unos ejemplos se encuentran *Citizenship Competencies in the Midst of a Violent Political Conflict: The Colombian Educational Response* (2009), en donde se analiza el nivel de impacto que tiene un ambiente de violencia política en los niños de Colombia, y la importancia de desarrollar estrategias de formación ciudadana (y por extensión de sus competencias), desde el proyecto “Aulas en paz”. Otro texto que cabe recalcar y que profundiza sobre el tema de competencias ciudadanas desde este autor, es el libro compilatorio llamado “Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas”, en el que sirve de compilador junto con las colaboradoras Juanita Lleras y Ana Maria Velásquez, también en el año 2004. Este texto tiene catorce capítulos en donde se abordan de manera juiciosa aspectos relevantes de las competencias ciudadanas, y acerca de cómo implementarlas, por lo que también se ha convertido en un texto infaltable al momento de hacer la revisión frente a las competencias anteriormente mencionadas.

Por supuesto, no ha sido Enrique Chaux la única persona que ha trabajado las competencias ciudadanas, puesto que se pueden hallar artículos como el de Vega, y Castro (2006), donde se lleva a cabo una investigación acerca del diseño de estrategias “de formación en competencias ciudadanas en niñas y niños escolarizados de Barranquilla, para la reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía a partir del periodismo escolar; el de Palacios, Palacio, y Palacios (2014), donde, dentro del marco de la inclusión educativa en culturas afrodescendientes, “se proyecta dar la vuelta hacia prácticas pedagógicas que ayuden a la vida digna de quienes conforman a comunidad educativa”. Y en España se halla

el caso de la investigación de Monzonís, y Capllonch (2015) que, de forma interesante, busca “la adquisición de las capacidades de la competencia social y ciudadana del alumnado con la intención de prevenir y resolver positivamente los conflictos y, mejorar con ello el clima de convivencia en el aula” (2015).

Algo que cabe recalcar, durante la revisión teórica de estos textos, es que comparten una característica común, y es que todos enmarcan su interés investigativo de manera cualitativa y desde la perspectiva metodológica de la Investigación-Acción, como el referente más adecuado en el momento de desarrollar competencias ciudadanas, bien sea desde el marco de inclusión, del desarrollo de habilidades físicas o desde las narrativas y los cuentos; lo que permite hacer una comparación pertinente entre la temática tratada y los métodos de trabajo empleados para tales fines.

Finalmente, aparece en el año 2010 la cartilla No 1 “Brújula: Programa de Competencias Ciudadanas” también del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, donde ya se logra dilucidar, una forma más centrada y estructurada del manejo e implementación de las competencias ciudadanas en la escuela, se logra ver adicionalmente una consolidación conceptual más clara frente a las condiciones pedagógicas que se requieren para el desarrollo de estas en las aulas de clase, y propone unos derroteros claros hacia donde debe dirigirse y desde donde deben partir el análisis desarrollo y evaluación de las competencias ciudadanas al interior de las aulas de clase.

Hasta el punto en que este apartado ha sido escrito, no se tiene información acerca de coyunturas que valga la pena resaltar dentro del mismo, en términos de nueva creación

de teorías frente a las competencias ciudadanas, sin embargo, se espera hallar nuevas informaciones que den luz sobre el fortalecimiento y profundización de esta apuesta pedagógica que busca el mejoramiento continuo, desde la reflexión de las prácticas ciudadanas y su desarrollo dentro de la escuela. Se presenta apoyo a través de la gráfica siguiente:



Antecedentes

FECHA	ENTIDAD/ PERSONA	EVENTO	IMPLICACIONES
1995 – 2004	UNESCO	Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos	Se empieza a pensar en el desarrollo del ser humano, desde la comprensión de sus derechos humanos, utilizando como propuesta fundamental la socialización a través de las entidades educativas
1997	UNESCO	Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos	Desde este documento se sugieren los derroteros que cada nación debe contemplar para la implementación de cátedras de derechos humanos para cada país. Buscando promover el interés sobre la educación en derechos humanos
2004	MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL	Creación de la Guía No 6 “Formar Para la Ciudadanía si es posible: lo que necesitamos saber y saber hacer.”	Se empieza a trabajar formalmente desde la intención del estado el concepto de competencias ciudadanas, y se hacen claridades de tipo explicativo frente a la manera en la que se va a trabajar desde las diferentes instituciones, las competencias ciudadanas
2004	Enrique Chaux	Aparece como colaborador en el desarrollo de la Guía No 6, y empieza desde este año a generar producción escrita en relación a la educación para la paz y competencias ciudadanas en los colegios.	Ha permitido generar claridades en el proceso de interpretación de las competencias ciudadanas a lo largo del proceso de implementación de cátedras para la paz, y ha reflexionado profundamente frente a la educación sobre competencias ciudadanas como un modo de reducir el hostigamiento y los diferentes tipos de violencias en el aula.
2006 a la fecha	Varios Autores	Empieza a hacerse evidente el trabajo de otros autores frente al tema de competencias ciudadanas y el desarrollo de las mismas a través de diferentes apuestas pedagógicas.	Se van fortaleciendo y articulando diferentes métodos de abordaje de las competencias ciudadanas en el aula de clases, y en los diferentes espacios, consolidando las intenciones que se tenían desde el año 1995
2010	MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL	Aparece editada y terminada la Cartilla No 1 “Brújula: Programa de Competencias Ciudadanas”	En esta se hace la consolidación conceptual referente a lo que significan las competencias ciudadanas y se formalizan los procesos de implementación en las aulas de dichas competencias. También se revisan las condiciones curriculares para la implementación en aulas de herramientas de enseñanza.

Tabla 2: Antecedentes
Fuente: elaboración propia

El desarrollo del presente capítulo se lleva a cabo, a partir de los tres componentes que se manifiestan en la propuesta de investigación J.O.S.E.; los cuales, se enmarcan en los intereses de los investigadores, transversalizados por el método de investigación de la sistematización de experiencias; a saber: las competencias ciudadanas, siendo un componente necesario para comprender las formas de interactuar entre miembros de la misma comunidad; el Aprendizaje-Servicio (ApS), como estrategia pedagógica alternativa, que no sólo pretende ofrecer y garantizar aprendizaje, sino beneficio a la comunidad. Y, por último, se encuentra el componente de la lúdica, el cual permite comprender la importancia de actividades y escenarios propicios y agradables, tanto para el proceso formativo académico, como emocional y axiológico de los seres humanos.

1.1. Competencias ciudadanas

Los humanos, como seres gregarios por naturaleza, tienden a establecer ciertas normas o mínimas pautas de comportamiento, que permiten mantener una estabilidad que contribuye con el normal desarrollo de la vida en la comunidad. Sin embargo, el vínculo entre el ser humano y su comunidad a la que pertenece, es tan firme y profundo; que se hace difícil identificar si, primero, el sujeto debe ser formado para habitar con otros; para vivir con otros o; en una sola palabra: para convivir. O si la comunidad debe ser construida para que cada miembro de la misma pueda vivir en plenitud; reconociendo que existen conflictos o diferencias con los demás integrantes de la sociedad y que dichos conflictos pueden ser abordados adecuadamente para configurar una ciudadanía satisfecha.

1.1.1. El ser humano como ser social

Al tratar de comprender ciertas acciones y realidades del ser humano, algunos sujetos afirman que el hecho de vivir en comunidad, el hecho de asociarse y organizarse en ciudad; es natural en él. Y aseveran que, al ser natural, la finalidad de todo ser humano es permanecer en comunidad; identificando, entonces, al ser humano como ser social. Así lo menciona Aristóteles, al definir al ser humano como un animal político; es decir, un animal de ciudad:

De aquí que toda ciudad exista por naturaleza, no de otro modo que las primeras comunidades, puesto que es ella el fin de las demás (...). Por otra parte, aquello por lo que una cosa existe y su fin es para ello lo mejor; en consecuencia, el poder bastarse a sí mismo es un fin y lo mejor. De lo anterior resulta manifiesto que la ciudad es una de las cosas que existen por naturaleza, y que el hombre es por naturaleza un animal político; y resulta también que quien por naturaleza y no por casos de fortuna carece de ciudad, está por debajo o por encima de lo que es el hombre. (Aristóteles)

De igual manera, existen perspectivas en las que se atribuye la ciudadanía a la pertenencia de una colectividad; es decir, que no se trata solamente de ser un ser político por el hecho de ser un ser humano; sino que la ciudadanía se obtiene al pertenecer a una comunidad. Pero a la vez, no basta con simplemente hacer parte de un grupo de seres humanos, sino que existe una responsabilidad con todos y, por ende, consigo mismo. Pétris (2005) menciona que:

Un ciudadano es, principalmente, un hombre o una mujer que pertenece a una colectividad, a una nación o un país, que es resultante de una construcción histórica. Debe ser formado

dentro de una colectividad, es producto de la misma y, a la vez, ésta depende de la manera de actuar de sus ciudadanos. La ciudadanía es el compromiso de la persona, que pertenece a una comunidad nacional, de asumir su responsabilidad y su papel en todo el ciclo de su vida. (p. 23, 24)

Al afirmar que un ciudadano es aquel individuo que pertenece a cierta colectividad, se está asegurando que se presenta un tipo de relación activa; pues no sólo se está en un grupo de personas; sino que hay una interacción entre el sujeto y la comunidad; la cual forma a dicho individuo; pero a la vez, aquella se configura a partir del actuar de los miembros de la misma. Al ser una comunidad configurada por cada ciudadano; pero a la vez, cada ciudadano, el fruto de la comunidad; es necesario reconocer que existe un papel o cierto rol, el cual cada ciudadano debe cumplir para configurar la ciudadanía, pero también, para formarse en, y por ella. Este tipo de relación entre la ciudadanía y el ciudadano, refleja cierta responsabilidad; con la cual se encaminan las acciones hacia beneficios comunes y, por ende, hacia objetivos comunes. En otras palabras, “Un ciudadano es necesariamente un miembro de la comunidad que entra en relaciones positivas con los otros, tiene voz y voto en la dirección de ésta y es capaz de participar alrededor de metas comunes” (Holter, 2005, p. 51).

La ciudadanía se convierte, entonces, en el objeto de estudio o el objetivo del actuar del ser humano, y la felicidad de éste corresponde al bienestar de aquella. Sin embargo, cuando se menciona que es un objetivo y que debe procurar un resultado; se afirma como un proceso de evolución o construcción; no como un estado que se da completo, al formar

parte de una comunidad. Por lo tanto, se hace necesario construir la ciudadanía, antes que recibirla o imponerla (Hart, 2005, p. 57); es decir, que no es ciudadano quien nace en un grupo de individuos de una comunidad, sino quien vive en función de la comunidad y de cada individuo que la conforma.

Según esta propuesta, la vida del ser humano no está enfocada en sus intereses como individuo, sino en lograr el bienestar en su naturaleza de ser político; es decir, que su felicidad consiste, realmente, en velar por el bienestar de toda la ciudadanía, de la sociedad, de la comunidad. Sin embargo, existe una característica implícita en el hecho de procurar el bienestar de la sociedad; se trata de asumir o acatar los acuerdos que están enfocados a obtener tal fin. Ruiz y Chaux (2005) lo mencionan al afirmar que “El concepto de ciudadanía tiene su génesis, en occidente, en una racionalidad ética y política orientada hacia la construcción y el cumplimiento de la norma” (p. 20).

Al referirse a la construcción de la norma, se obedece a una propuesta general, o un acuerdo que debe ser cumplido por los integrantes de la comunidad; y tal norma, al ser cumplida, garantiza el beneficio de la ciudadanía. Es decir, que la ciudadanía también está en proceso de construcción, ya que se hace necesario actuar adecuadamente o correctamente para satisfacer una comunidad y permitir su beneficio. El concepto de construcción de ciudadanía, implica alcanzar el estado ideal, siendo necesario contar con ciertas cualidades o habilidades y capacidades que pretendan o se proyecten alcanzar dicho logro.

Cuando se hace alusión a una habilidad, una capacidad o a un saber hacer, que cuenta con flexibilidad para ser aplicado en contextos o en situaciones diferentes a las que se han aprendido; considerando, ciertas realidades, como el monitoreo de la propia actividad, las razones que lleva a cabo y las implicaciones éticas; entre otras, se está haciendo alusión, a la vez, al concepto de competencia; el cual, según Carlos Vasco (2003), es la reunión de “conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras, apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores” (Vasco, 2003). Sin embargo, es necesario tener presente que “la competencia implica un componente de reflexión que prefigura, antecede, recrea, interpreta u orienta la acción” (Chaux, 2005).

De esta manera, se enlazan unos procesos, cíclica y complementariamente; que permiten la formación de cada individuo en el fortalecimiento de sus competencias ciudadanas para que pueda convivir y solucionar sus conflictos de manera acertada. Entonces, convivir implica formar a cada individuo en sus competencias ciudadanas, con las que se puedan acatar normas o acuerdos para vivir, y permitir vivir a los demás miembros de la comunidad, en plenitud.

Por tal razón, a continuación, se abordan las competencias ciudadanas a partir de los siguientes procesos: la formación del ser, la convivencia y la resolución de conflictos.

1.1.2. Competencias ciudadanas: formación del ser humano

Acudiendo a la propuesta en la que una ciudad o sociedad existe con un objetivo de satisfacción y perfección ideal; cada miembro de la misma debe procurar dicho objetivo; es decir, el fin del ser humano, como afirmaron Aristóteles y Petris, es el bienestar de la ciudad; y si tal es su fin, ha de contar con habilidades, capacidades o competencias que le permitan alcanzarlo; actuando en beneficio de la sociedad y, por ende, de sí mismo. De esta forma, la comunidad, al construir a cada sujeto, favorece el desarrollo y refuerzo de sus competencias ciudadanas constantemente; por lo que éstas se pueden, además de desarrollar y fortalecer, enseñar.

Es en ese momento en el que la actividad educativa hace aparición, como ejercicio fundamental para la construcción de una ciudadanía. Es a través de la educación como cada individuo desarrolla, refuerza y/o fortalece sus competencias ciudadanas para alcanzar la satisfacción en la comunidad y de la comunidad.

Aunque siempre se ha homologado la función de desarrollar y fortalecer las competencias ciudadanas, al núcleo familiar; en la actualidad se reconoce a la institución educativa como agente activo en el fortalecimiento de dichas competencias y habilidades; pues en la institución educativa se proyecta, tanto la familia, como la ciudadanía.

El ministerio de educación nacional (2004), busca realizar esfuerzos que logren generar impacto en las instituciones educativas, para resolver los conflictos de forma pacífica, abrir nuevos espacios para la participación activa de los estudiantes, fomentar el respeto por los derechos humanos, reconocer al otro en su diferencias y validez, visibilizar el espacio de inclusión, reconocer y tolerar la diversidad, la pluralidad, cuidar y usar los

bienes públicos, preservar el medio ambiente, etc.; por consiguiente es la escuela que, con un espacio físico delimitado, con un contexto propio, con una historia propia y una cultura propia, ofrece la ejemplificación y práctica de una sociedad pequeña, que se proyecta desde el presente, para reflejarse en el futuro.

Cabe anotar que, en el escenario de las competencias ciudadanas, no se habla de competencia dentro del marco de competir, sino del saber hacer. Es decir, usar el conocimiento en la realización de acciones concretas. Según el MEN (2004) las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que hacen que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática.

Según Bolívar (2008), las competencias básicas se desarrollan en ámbitos iniciales, como la lectura, matemática, ciencias y resolución de problemas; en los que se fortalecen las capacidades o destrezas que pueden ser utilizadas en múltiples situaciones que requieren analizar, razonar y comunicar, así como interpretar y resolver problemas en una gran variedad de áreas.

Por lo tanto, se han vinculado a las competencias de ámbitos iniciales (lectura, matemáticas, ciencias, nuevas alfabetizaciones y resolución de conflictos), las competencias para la ciudadanía; debido a que el estudiante, no solo se enfrenta a aplicar su conocimiento de contenidos, sino que debe integrarse a una sociedad, de forma pertinente, siendo humano y reconociendo al otro con su caracterización propia y diferente. Bolívar (2008) lo expresa así:

Dado que su aprendizaje no depende sólo del sistema escolar sino de todo el sistema social y acontece a lo largo de la vida, se requerirá en los países políticas amplias para crear un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo. (p. 12)

Este enfoque permite que, a través de la educación, se desarrollen habilidades complejas; que den la posibilidad a los individuos de apropiarse de su entorno mutable, siendo capaces de obtener nuevos conocimientos. Sin embargo, para que dicho enfoque, no se quede en el conjunto de reglas o principios y que trascienda del simple discurso, debe traspasar y alterar la cultura, es decir, la forma de pensar y de actuar de las personas, tanto si son maestros o estudiantes. Si se quieren modificar estas actitudes heredadas, simultáneamente, debe haber una transformación de los modos de enseñar y de aprender. Por tal razón, se propone comenzar por la reestructuración de la formas organizativas y curriculares, tanto en los niveles de educación básica, como en la universitaria.

La propuesta de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas tiene como objetivo la formación ciudadana, apoyada en las competencias y en los conocimientos que necesitan los niños, niñas y jóvenes para conocer y ejercer sus derechos. Para el logro de este objetivo, se debe pasar de la simple transmisión de conocimientos al apoyo y al desarrollo de seres humanos competentes emocional, cognitiva y comunicativamente. La integración de estas competencias favorece el desarrollo moral; el cual se entiende desde los estándares básicos de competencias ciudadanas (2004), como

el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. (p. 155)

Asimismo, es importante resaltar que, la escuela debe permitirle o suministrarles a los estudiantes un conjunto de herramientas para la vida, que no solo se enfoca en nutrir la parte del conocimiento de las distintas disciplinas, sino que debe propiciar acciones donde pueda desarrollar sus otras dimensiones como ser humano. De ahí la importancia de orientar al fortalecimiento de las competencias emocionales y comunicativas, que se evidencian, no solamente en el aula, sino en los distintos espacios donde tienen que convivir en comunidad dentro y fuera de la institución. Se afirma en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004) que:

la formación ciudadana de los seres humanos no sólo sucede en el aula, sino en cada una de las actuaciones cuando se entra en interacción con otros y supone el concurso de un conjunto de conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que, articulados entre sí, hacen posible actuar de manera constructiva en la sociedad democrática. (p. 155)

Para alcanzar este logro, los estándares básicos de competencias ciudadanas trazan unas metas de formación ciudadana, que aportan no solo a la transformación de la vida individual, sino que, simultáneamente, transforman la vida social.

Las competencias, entonces, son fundamentales en un proceso educativo, porque permiten a las personas tomar el saber con sentido y actuar de forma pertinente en determinadas circunstancias. Esto implica saber qué hacer con lo que se sabe y cómo aplicarlo al contexto o a la realidad inmediata.

Hay que tener en cuenta que, al tratarse de la formación de un individuo, como ciudadano, es indispensable el uso y el seguimiento de la norma; pues ésta regula las acciones egoístas o centradas en sí mismo, y permite considerar las realidades de los demás miembros de la sociedad. La norma se convierte entonces, en un factor necesario para construir seres humanos y alcanzar el fin de la ciudad, que es la felicidad y la satisfacción. Ruiz y Chaux (2005) lo expresan así:

La institución educativa puede cumplir el doble papel de educar al ciudadano para que sea capaz de darse a sí mismo la norma -autonomía- (habiendo participado en su construcción o significación) y para que vele por su cumplimiento en la vida pública, esto es, en la regulación de acciones orientadas a la preservación del interés general. Las normas se convierten de este modo en el fundamento de la vida social y de la idea de comunidad cívica. (p. 20)

Así, se hace presente una primera competencia ciudadana, la cual consiste en la habilidad de reconocer y considerar la realidad del otro individuo. Esta habilidad se conoce como la posibilidad de descentrarse; de salir de sus propios intereses para valorar los intereses de los demás y mediar entre ambos para alcanzar bienestar en la sociedad. Esta situación permite afirmar a la vez, que quien reconoce la realidad del otro, obtiene un nivel de satisfacción mayor a quien sólo busca satisfacer sus propios intereses; pero dicha cualidad es reconocida, igualmente, por la sociedad (Ruiz y Chaux, 2005).

Sin embargo, el hecho de desarrollar una competencia, aplicarla o reforzarla; no garantiza su plena realización; puesto que se requiere preparación, estudio, seguimiento, práctica y demás acciones que la refuercen y la desarrollen; para, de esta manera, ir

apareciendo gradualmente en las acciones de la persona. Para Ruiz y Chaux (2005), es necesario aclarar la expresión de la posesión o tenencia de una competencia; para lo cual afirman que:

La palabra ‘poseer’ se utiliza aquí sólo en sentido metafórico, nadie posee realmente una competencia, al menos no de la misma manera que se puede poseer un reloj o un libro. Poseer una competencia se parece más a poseer un saber específico o un sentimiento favorable hacia alguien, los cuales como sabemos deben actualizarse permanentemente. En el momento en que cambian los intereses de las personas o las condiciones y exigencias del entorno cambian también los criterios a través de los cuales juzgamos que una competencia es o no necesaria. (p. 31)

De la misma manera, Bolívar (2008) considera que, antes que poseer las competencias, se requiere reunir ciertas cualidades y/o características para su ejecución:

Las competencias están formadas por una combinación dinámica de cualidades –con respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades y se constituyen en los objetivos educativos de un programa de estudios o, dicho de otra manera, en aquello que los alumnos deberán ser capaces de hacer al final de un proceso educativo. (p. 6)

De esta manera, se puede señalar que existe una posibilidad de formar las competencias de un ciudadano o educarlo para que las aplique constantemente en su diario vivir. Una competencia no se puede evidenciar mientras no se actúe conforme a ella. No se puede afirmar que un individuo aplique una competencia, cuando su acción demuestra lo contrario; al igual que no basta con conocer el concepto o la teoría acerca de una

competencia; sino que es necesario que ésta se manifieste en el ejercicio de la ciudadanía (Ruiz y Chaux, 2005).

Cuando se manifiesta una competencia en el ejercicio de la ciudadanía, esto no sucede por imposición; pues de lo contrario no se trataría de una competencia, sino de la obediencia a ciertas instrucciones. Para que exista presencia de una competencia en la acción de un individuo, es indispensable la autonomía; lo cual es justamente lo que se plantea como objetivo fundamental, de la formación ciudadana. No se buscan (más) máquinas que obedezcan; se pretenden seres que estén dispuestos a actuar, pero convencidos de la importancia de vivir con la intención de mantener una satisfacción ciudadana óptima. Además, si se llegara a pretender que un sujeto obedeciera una imposición, no habría, como tal, presencia de competencia ciudadana; pues ésta se hace presente cuando el sujeto reconoce, cognitivamente, la necesidad de actuar de cierta manera, en busca de un beneficio colectivo y, a pesar del contexto, afirman Ruiz y Chaux (2005), su acción debe enfocarse en dicho objetivo.

Por esta razón, la formación para la ciudadanía, así como cualquier evaluación que se haga de su alcance, debe tomar en cuenta tanto la acción misma, los conocimientos y las competencias básicas que le subyacen, así como el contexto en el que ocurren estas acciones. (p. 32)

Se revela claramente que las necesidades que se están gestando dentro de las metrópolis colombianas, como es el caso de Bogotá, deben ingresar en unos procesos variados y complejos, que permitan la comprensión y aprehensión de competencias

ciudadanas al interior, no solo de las instituciones escolares, basados en las asignaturas que las procuran generar, como es el caso de la ética, sino comprometiendo al individuo a través de su actuar, para que consiga convertirse en un ser humano crítico, pero con las habilidades suficientes para entender al otro, sus intereses y sus complejidades como ser humano. Si bien estas competencias se pueden desarrollar a lo largo de la vida, pareciera pertinente iniciar este desarrollo de las mismas desde edades tempranas, de esta forma se logran consolidar de forma más efectiva en el individuo.

Recurriendo al enfoque de Bolívar (2008), las competencias ciudadanas deben ser abordadas desde el currículo para que trasciendan de los contenidos aislados de la realidad y se articulen con los valores, desde cada una de las disciplinas, cuestionándose constantemente por los saberes fundamentales en los que debe centrarse la educación.

De acuerdo con estas acciones de transformación y los estándares básicos de competencias ciudadanas, los docentes están llamados a reflexionar desde sus propias prácticas, para orientar y aportar a la formación integral del futuro ciudadano, como persona integrante de una sociedad estructurada en: grupos, comunidades, localidades, regiones, naciones y el mundo. Para formar individuos capaces de vivir en una sociedad y para una sociedad, aportando de manera individual, pero logrando mejorar la vida en colectivo.

1.1.3. Competencias ciudadanas: formación del ser humano en comunidad

Dentro de lo que se consideran las competencias ciudadanas, y adentrándose en el contexto de Colombia, se hallan muchas características que se deben tener en cuenta, pues se trata de un grupo poblacional en el que toma cierta distancia el uno del otro, sin importar las similitudes que dentro de estos se encuentren. En esta línea, es oportuno mencionar que “frente a los problemas que vive una sociedad como la colombiana, entre los cuales se cuenta la violencia, la corrupción y la resignación ante la corrupción, el sistema educativo debe tomar parte activa contribuyendo a la formación de nuevos ciudadanos” (Rodríguez, Ruiz y Guerra, 2007); promoviendo así, la acción a la luz del respeto a las diferencias y la tolerancia hacia ellas; permitiendo una convivencia armónica.

La escuela como institución social permite, dentro de sus dinámicas convivenciales cotidianas, una constante interacción con los demás; estas relaciones en la mayoría de los casos logran generar múltiples tensiones por diferentes causas, como la constante lucha de intereses. La presencia de conflictos es natural en cualquier grupo social; pues es inevitable que existan diferencias entre los miembros de la comunidad. Incluso, hoy en día, es inevitable que existan diferentes culturas en la misma comunidad; por eso se habla de multiculturalidad. Pero por más diferencias que existan entre los ciudadanos, se menciona en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004), la ciudadanía “parte de la premisa básica de que es característica de los seres humanos vivir en sociedad” (p .149).

El hecho de interactuar con el otro, posibilita la emergencia de tensiones; por lo que surge la necesidad de crear acuerdos que permitan armonizar las relaciones convivenciales y buscar, entre todos, el bien común; sin olvidar los derechos de los demás, como seres importantes y diferentes. Según los estándares básicos de competencias ciudadanas (2004),

Los seres humanos, conscientes de las dificultades de la vida en sociedad, han establecido unos acuerdos de suma importancia –unas normas legales fundamentales– para promover y proteger los principios básicos de la vida armónica en sociedad. Estos grandes acuerdos conforman el horizonte de formación de las competencias ciudadanas. (p. 151)

Es así como los estándares básicos de competencias ciudadanas se plantean dentro del marco de los Derechos Humanos, evitando así, la ignominia y la denigración de la vida propia o del otro y propendiendo por la garantía de una vida en armonía entre seres humanos de todas las naciones, credos, razas, culturas, etc.

La Constitución política de 1991 reconoce no solo los derechos de los colombianos sino también los deberes que tienen para garantizarlos y defenderlos; de igual forma promueve una nueva concepción de la niñez, como agente activo capaz de ejercer sus derechos y de influir en las decisiones que se tomen en familia, en la institución educativa y en la comunidad; y el rol de los adultos está enfocado a escuchar atentamente sus opiniones y a proveer la información pertinente y asertiva para expresar opiniones relevantes. Es por esto que en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004), se expresa que

el marco jurídico internacional de los Derechos Humanos y la Constitución Política de nuestro país le apuestan a una visión de niñas, niños y jóvenes como agentes activos a nivel social y político desde temprana edad. Es claro, entonces, que la educación debe orientar y guiar la participación infantil. (p. 153)

De acuerdo con Rodríguez et. ál. (2007) “Para el ejercicio de la ciudadanía no sólo se requiere poseer conocimientos, sino desarrollar unas habilidades que ayuden al individuo a tener buenas relaciones con los demás integrantes de su comunidad”. De ahí que se desprende la importancia de las competencias ciudadanas como eje de la convivencia en sociedad, y facilitadora de las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad circundante; pues no solamente afecta a las comunidades macro como se entiende una ciudad, sino también a las comunidades más pequeñas en las que los individuos se desenvuelven, tales como el barrio, la cuadra, el grupo familiar, y por supuesto la comunidad educativa, que en este proyecto en particular, es la que más afana a los investigadores. Con respecto a lo mencionado, Bolívar (2008) afirma que:

Dado que su aprendizaje no depende sólo del sistema escolar sino de todo el sistema social y acontece a lo largo de la vida, se requerirá en los países políticas amplias para crear un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo. (p.12)

La importancia de los estándares básicos de competencias ciudadanas, están orientados a la comprensión del mundo desde los contextos familiar e individual. Dicho conocimiento se va ampliando paulatinamente según las etapas de desarrollo evolutivo del niño, los contextos escolares y comunitarios; a través de lo cual, se orienta hacia el hacer conciencia de hacer parte de un colectivo y, por lo tanto, a la importancia de participar en la actividad democrática, de forma gradual y responsablemente. Así se expresa en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas:

Desde pequeños están empezando a comprender el mundo e inician este entendimiento con su entorno inmediato (familia, por ejemplo) y a medida que crecen, su visión del colectivo

en el que viven se va ampliando y empiezan a ser conscientes de que hacen parte de otros colectivos como pueden serlo la institución escolar, su comunidad, la ciudad, el país, hasta incluir a todos los seres que habitan el Planeta incluyendo, claro está, a animales y plantas. (p. 153)

Así, se logra ver que no solamente se busca reforzar factores cognitivos, sino también morales y de otras índoles que encaminen, fundamentalmente, la posibilidad de convivir armónicamente en la comunidad; como es el caso de la empatía y del juicio moral, que no responden directamente a momentos de aprendizaje explícito, sino que se enmarcan entendiéndose como ser social; “En las que no se descarta lo cognitivo, pero en donde se apuesta de igual forma por lo sentimental y emocional, como caminos para el cambio de actitud y de relacionarnos entre nosotros” (Franco y Calle, 2016, p. 5).

1.1.4. Competencias ciudadanas: habilidades para vivir en armonía

La formación ciudadana tiene como uno de sus objetivos principales, que haya capacidad en los ciudadanos de convivir pacífica y constructivamente. Cuando se afirma que se pretende una convivencia pacífica, no se asume la ausencia de conflictos; lo cual sería pretender una existencia fuera de la realidad. Es natural que existan diferencias en las concepciones, en los gustos, en las perspectivas, en las decisiones; en definitiva, es natural que existan conflictos; pero la presencia de la convivencia pacífica implica que dichos conflictos, aunque se presenten, sean abordados sin agresión, violencia o egoísmo. El interés en la solución de dicho conflicto, debe estar enfocado en satisfacer los intereses de

ambas partes; teniendo en cuenta que cada individuo se forma en la sociedad y que dicha formación permite la convivencia con los demás. Al hablar de formación del ser y de convivencia con los demás, se está haciendo referencia a la posibilidad de enfrentar cada situación, de manera adecuada y armónica; logrando, de esta manera, solucionar las dificultades que se presenten, procurando la satisfacción y el bienestar de la comunidad. Es, justamente, ésta la intención: lograr desarrollar la capacidad de entablar soluciones a los conflictos y desacuerdos, por medios de la escucha, la empatía, la concertación y el diálogo.

Por tal razón, se han hecho propuestas teóricas que conlleven al cumplimiento de dicho objetivo; las cuales, se presentan a continuación; considerando de gran aporte, las realizadas por Chaux (2005), Bolívar (2005) y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004):

Según propuesta de Enrique Chaux (2005) existen ciertas clases de competencias que le permiten a un individuo, actuar satisfactoriamente en sociedad; a saber:

Competencias Cognitivas: Son aquellas capacidades que permiten realizar diversos procesos mentales, enfocados a favorecer el ejercicio de la ciudadanía; por medio de acuerdos y una convivencia pacífica, la valoración sincera de las diferencias y la participación democrática o interacción colaborativa con los demás.

Competencias Comunicativas: “Es la capacidad de generar acción a través del lenguaje” (Ruiz y Chaux, 2005, p. 36), y puede desarrollarse sobre aquello que requiere entenderse (contenido comunicado), como sobre las relaciones interpersonales (intersubjetividad); permitiendo, de esta manera, entendimiento entre las personas.

Competencias Emocionales: Capacidades necesarias para identificar, tanto las emociones propias, y tener cierto dominio sobre las respuestas a ellas; como las de identificar las emociones de los otros y responder a ellas de forma constructiva.

Competencias Integradoras: Son aquellas que, en la práctica, abarcan y articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas. “El ejercicio de la ciudadanía implica tanto del desarrollo de competencias básicas como de la integración de éstas en la toma de decisiones y en la orientación de la acción” (Ruiz y Chaux, 2005, p. 45).

Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004) plantean unas metas enfocadas en la formación ciudadana:

Fomentar el desarrollo y conocimiento ciudadano: el Ministerio de Educación Nacional, suministra la propuesta de los estándares básicos de competencias ciudadanas, para que en las instituciones se orienten de forma pertinente, apoyada con los estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales, los cuales sirven de apoyo al docente para desarrollar contenidos significativos y que enriquezcan a los estudiantes, promoviendo la participación activa y reflexiva.

Promover el desarrollo de competencias ciudadanas: el énfasis de las competencias ciudadanas está en el desarrollo integral humano, que involucra el fortalecimiento de las competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, las cuales favorecen el desarrollo moral.

El desarrollo de las competencias comunicativas, tienen un papel fundamental para la vida social, debido a que las personas se comunican constantemente para expresar sus

intereses y necesidades. En esta acción se debe manejar una comunicación asertiva, en donde se dé a conocer los puntos de vista sin temor, pero con respeto, para facilitar los acuerdos justos para la solución de conflictos y la deliberación de temas en común y, al mismo tiempo, el hecho de escuchar atentamente las razones ajenas y, aunque no se esté de acuerdo con ellas, comprenderlas.

Promover el desarrollo de las competencias cognitivas: son aquellas que permiten poner en práctica la información académica y social, es decir, el saber hacer, ante la toma de una decisión y reflexión concerniente con el grupo social, el Estado y el Medio Ambiente; siempre en pro del otro, evaluando las consecuencias a corto, mediano y largo plazo y haciendo uso del diálogo y la deliberación.

Promover el desarrollo de las competencias emocionales: permiten la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y la de los demás. Al identificar las propias emociones, se permite conocerse mejor a sí mismo y a autorregular la intensidad de estas emociones; a construir mayor conciencia de sí mismo y de las propias acciones, respondiendo de manera constructiva ante cualquier circunstancia de forma pacífica y democrática.

Si se identifica y autorregulan las emociones, se podrá ayudar a construir relaciones más sanas y satisfactorias, sin herir al otro ni discriminarlo. El desarrollo adecuado de estas emociones podrá incidir en la prevención de problemáticas escolares y sociales, como el consumo de drogas, la deserción escolar, la depresión, la agresión, etc.

Promover el desarrollo de las competencias integradoras: estas articulan todas las acciones de las demás competencias y conocimientos.

Fomentar el desarrollo de la moral: es el avance cognitivo y moral que permite a la persona tomar decisiones autónomas pensando en el bien común, enfocadas en la práctica de las buenas relaciones como: la empatía, la emisión de un juicio moral a través del diálogo asertivo sobre los dilemas de la vida; la descentración, la ética del cuidado, etc.

Aportar a la construcción de la convivencia y la paz: de lo que se trata es de formar a los estudiantes para que estén en capacidad de resolver sus diferencias mediante el diálogo y sin acudir a la violencia, buscando alternativas para llegar a consensos.

Asimismo, se trata de tener en cuenta la existencia del otro como parte integradora de un grupo humano. Surge, entonces, la necesidad de aprender a no maltratar, a ofrecer disculpas cuando se le hace daño a los demás y a perdonar a los que hacen daño, es decir, actuar de manera solidaria.

Cuando se habla de convivencia pacífica, también se debe tener en cuenta las relaciones con las otras especies, es decir, el reconocimiento, el respeto y el cuidado por los animales y las plantas, en consonancia con el medio ambiente.

Promover la participación y la responsabilidad democrática: los niños, niñas y jóvenes son sujetos sociales de derechos, hacen parte de un grupo humano que se regula a través de los acuerdos y normas, en busca del bien común y que por lo tanto es importante construir y cumplir entre todos acuerdos para mejorar la vida personal y colectiva, desde allí se comienza a fortalecer la democracia.

Promover la pluralidad, la identidad y valoración de las diferencias humanas: se trata de enseñar a los estudiantes a respetar a quienes son diferentes, reconocerlos como personas con los mismo derechos y deberes, interesándose por las perspectivas que el otro

tiene acerca de la realidad; mediante el acercamiento para aceptar el reconocimiento a la diversidad cultural.

De ahí la importancia de orientar a los estudiantes en la construcción de la propia identidad, la cual es vital para la estima personal y comprensión del mundo; se obtiene indagando quiénes son y a qué grupo cultural pertenecen, legitimando así, la diversidad cultural y la importancia de exponer su propio punto de vista sobre la perspectiva que se tiene del mundo.

Cómo orientar la formación ciudadana

Los estándares básicos de formación ciudadana proponen como punto de partida en la orientación de formación ciudadana, la acción de escuchar al otro con humildad y partir del estudiante construir conjuntamente dinámicas que aporten a la transformación de la sociedad; de igual forma recalca la importancia de enseñar con el ejemplo de los adultos cercanos al estudiante, familia, docentes y directivos docentes, personal administrativo, etc.

Para lograr una verdadera transformación se debe comenzar con las dinámicas de las relaciones convivenciales surgidas del día a día en la institución, afianzando la orientación de valores, para ello proponen las siguientes acciones pedagógicas:

La construcción de ambientes democráticos y pacíficos: orienta sobre la oportunidad de crear contextos donde se vivencian las competencias ciudadanas, donde los estudiantes, a través de la relaciones de convivencia, pueden participar y protagonizar las

dinámicas de una convivencia real, y a partir de esta realidad, tener la capacidad de tomar decisiones para el beneficio del bien común, resolver conflictos, participar en la reestructuración del manual de convivencia y mostrar una posición visible en el consejo estudiantil; es decir, cambiar toda la cultura institucional, en tanto que sean los estudiantes actores activos en el gobierno escolar y no simples espectadores.

De esta forma la institución permite que los estudiantes ejerzan la ciudadanía de manera competente; brindando la posibilidad de transformar los ambientes en los que se desenvuelven; fortaleciendo así, la democracia pacífica.

Una formación transversal a todas las áreas: la formación ciudadana no es exclusiva de una sola área académica, es propia de todas las instancias de la institución educativa en la que existen relaciones humanas y con todos los miembros de la comunidad educativa; por lo tanto, se debe aprovechar la posibilidad de la interacción real para involucrar al estudiante en actividades relacionadas con el otro, que le permitan aprender a vivir y a trabajar en comunidad.

Según Bolívar (2008), las competencias traspasan la forma depositaria de los conocimientos disciplinares, obligando a partir del contexto cercano a donde viven y crecen los estudiantes, para darle un sentido verdadero y funcional al aprendizaje; por lo tanto, este enfoque posibilita:

Integración de dimensiones del aprendizaje: tienen un carácter integrado, donde se pone en marcha lo que se debe hacer con el contexto; el conocimiento y el saber hacer; la exteriorización de las actitudes, frente a una situación concreta.

Transferencia y aplicabilidad: la resolución de problemáticas a través de los conocimientos adquiridos, no solo dentro de la institución, sino en la vida cotidiana del estudiante.

Diversidad del contexto de aprendizaje: no se aprende únicamente en el aula de clase, se debe tener en cuenta los aprendizajes de los otros agentes sociales (familia, amigos, comunidades, religión, etc.); que son igualmente legítimos a los de la institución.

Nuevos enfoques en la evaluación de aprendizajes: Donde se indaga, no por la memorización de los contenidos, sino que se ubica al estudiante en la reconstrucción del tema a aprender en diferentes contextos y situaciones.

Rol del docente: facilitador, capaz de realizar ambientes de aprendizaje, contextualizado en el interés de los estudiantes y relacionado con la actualidad, donde pueda aplicar lo aprendido, de forma activa y dinámica.

De ahí la gran importancia de integrar todas las disciplinas del conocimiento, apuntando no solo a la consecución de las competencias específicas, sino a la consecución de las competencias básicas, donde se pueda fortalecer todos los ámbitos iniciales, además de las competencias ciudadanas; pues éstas son habilidades para el trayecto de la vida de una persona; el saber leer, el saber resolver problemas a través de las matemáticas, el saber mitigar el cambio climático, el saber navegar por una red y el saber actuar de forma positiva, pensando siempre en el otro.

1.2. Estrategia pedagógica: Aprendizaje-Servicio

Cuando se pertenece al escenario de la educación, implica hacer énfasis, no sólo en la posibilidad de enseñar alguna disciplina a otros, sino en generar a éstos, acciones que redunden en la obtención de beneficio para sí mismos y para la sociedad.

El hecho de educar, aparece en la sociedad, como una acción en la que se debe formar a las personas; como si se cediera una de las funciones de los padres al rol de los docentes. Sin embargo, no hay del todo una tergiversación en tal forma de asimilar la educación; pues el ser humano se encuentra en constante proceso de aprendizaje y, más aún, si se encuentra en una etapa inicial de su vida. De esta manera, se podría afirmar que la formación hace parte de todo ámbito en el que se encuentre la primera etapa de los individuos.

Hablar, por ende, de educación, implica reconocer, aunque se encuentre inmersa la acción, el hecho de enseñar a otros a realizar ciertas actividades o a otorgar ciertos conocimientos que les sean útiles para el buen desarrollo de su ser –persona, individuo, ciudadano- en la sociedad.

Se puede asumir que la mera presencia del acto de enseñar, implica, por reacción inmediata, el hecho de aprender; pero la experiencia y la realidad del ámbito de la enseñanza, han demostrado que no hay una implicación directamente proporcional de la manifestación de una actividad, por la presencia de la otra. Es decir, no se puede asegurar que un individuo adquiera un conocimiento o una destreza, por el sólo hecho de haberle enseñado cierta teoría u otorgado instrucciones para ejecutar cierta acción.

1.2.1. Al ofrecer servicio a otros, se aprende

El aprendizaje, entonces, se presenta en cada individuo y en situaciones particulares de su vida. El individuo debe aprender para vivir y debe aprender para formar parte de una sociedad. Es por esto que, en el escenario educativo, existe un especial interés en lograr que los estudiantes aprendan. En el momento en que los estudiantes se apropian de un conocimiento o adquieren cierta destreza para ejecutar alguna acción; su posibilidad de desempeñar un rol en la sociedad se hace más plausible. Y, de la misma manera, se reconoce que no bastaba con entregar datos informativos o teóricos a los estudiantes, sino que se requiere algo adicional para que el aprendizaje se haga presente.

Una de las estrategias que se propone, para lograr tal fin, es la de aprender por medio del servicio a otros. Se trata de una perspectiva diferente a la de asumir que se aprende cuando se está sentado en un pupitre, repitiendo mentalmente teorías y datos que se asumen como válidos y que contienen una verdad universalmente infalible.

Tal estrategia mencionada, conocida como aprendizaje-servicio es, en cierta medida reciente; pero sus raíces no se hacen presentes exclusivamente en un ámbito académico formal; pues su origen no data de una fecha exclusiva y bajo un autor determinado. Es una estrategia que se presentaba de manera espontánea en comunidades ancestrales; y quienes la aplicaban, tenían el pleno conocimiento de la adquisición de aprendizaje en el momento en que se prestaba un servicio a los miembros de la comunidad. Y no precisamente, una comunidad exclusiva; pues, como lo expresan Olszewski y Bussler (1993), han existido tradiciones religiosas y culturales que han pretendido instaurar en los integrantes, una ética de servicio, procurando el bien común y la construcción del propio ser.

Dicha característica se evidencia, tanto en culturas nativas americanas y en tradiciones cristianas, por medio de ejemplos como el del buen samaritano, y en culturas orientales, que elevan la acción del servicio como actividad fundamental para adquirir conocimiento trascendental y actuar satisfactoriamente (Bhagavad-Gita, Cap. 3 V3).

Aunque existe una tradición ancestral que consiste en aprender por medio del servicio, su inmersión en el ámbito educativo se debe a propuestas psicológicas que se ubican hacia la segunda mitad del siglo XX; a partir de la teoría tradicional del aprendizaje experiencial de Kurt Lewin, la cual fue adaptada por David Kolb hacia 1984 con su propuesta del ciclo de aprendizaje experiencial.

Dicha teoría dio herramientas para analizar la manera de brindar nuevas ideas a los estudiantes, y que éstos las integraran como nuevo conocimiento en sus vidas; por lo que se le ha otorgado una definición de uso común. Entonces, el aprendizaje experiencial es “una forma particular de aprender de la experiencia de vida” (Erickson y Anderson, 2012, p. 3); la cual es, frecuentemente, contrastada con el aprendizaje en aulas de clase.

Al aplicar la propuesta del aprendizaje experiencial se puede identificar que un individuo, al hacer uso de sus sentidos en una situación o una experiencia directa; obtiene una percepción muy diferente a la que podría tener otro individuo, desde un escenario aislado, sobre la misma situación. El aprendizaje que se adquiere en la primera experiencia, es una vivencia, mientras que el que se puede adquirir en la segunda experiencia, se trata de un dato informativo muerto.

De hecho, actualmente, David Kolb (2015) agrupa una serie de técnicas educativas, “como el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje de acción o el aprendizaje en equipo”; al aprendizaje experiencial y afirma que “el aprendizaje, a lo largo de la vida, se concibe a menudo como un proceso de ilustración¹ a partir de experiencias directas de la vida que son controladas por el individuo” (Kolb, 2015, p. XIX)

El ejercicio de la ciudadanía activa debe proyectarse adecuadamente desde el ejercicio educativo. Recurriendo a las palabras de Roser Batlle (2011):

La educación para la ciudadanía debe poder realizarse en la comunidad, debe poder llevarse a la práctica. Se trata de posibilitar que los niños, niñas y jóvenes actúen en tanto que ciudadanos comprometidos, como manera directa de aprender a participar en la sociedad. Y hacerlo ensuciándose las manos, en lugar de sólo mostrarse sensibles y receptivos, hablar de la participación, de lo importante que es, o ejercitar en el aula habilidades democráticas. (p. 50)

Asimismo, Tapia (2002) menciona la existencia de ciertas experiencias educativas solidarias, dentro de las cuales incluye tres tipos diferentes de actividades, proyectos o programas, las cuales están constituidas por tres iniciativas: a saber:

Iniciativas solidarias asistemáticas, las cuales se caracterizan por ser un servicio ocasional, no está integrado al Proyecto Educativo Institucional y es netamente asistencial, es decir, cubre una necesidad momentánea; como serían las campañas, los festivales, etc. En esta iniciativa, participan algunos estudiantes voluntariamente y la participación es mínima, no les demanda mucha responsabilidad; aunque esta iniciativa es superficial,

¹ Literal: aprendizaje. Palabra que se ha cambiado por ilustración para evitar redundar con el contexto.

beneficia a los estudiantes en cuanto al desarrollo de la solidaridad; permite la reflexión sobre algunas problemáticas sociales y del medio ambiente; observa a la institución como un ente dispuesto a ayudar en algunos problemas sociales cercanos a la comunidad.

La siguiente iniciativa es el servicio comunitario integrado al Proyecto Educativo Institucional: En este proyecto, la institución educativa asume la orientación del servicio, el cual hace parte de la caracterización institucional y tiene como objetivo fortalecer algunos valores, que le permiten a los estudiantes desarrollar actitudes de participación y de servicio; la participación de los estudiantes puede ser voluntaria u obligatoria. Las actividades de servicio comunitario tienen mayor tiempo de continuidad y permanencia, superando el simple asistencialismo, estas pueden ser: misiones, acción social, etc.

Otra iniciativa es el Aprendizaje-Servicio; donde el servicio es desarrollado por los estudiantes e impacta a una comunidad determinada, se planifica desde el currículo y es una oportunidad para potenciar el aprendizaje académico de los estudiantes, implicando una continuidad en el tiempo.

1.2.2. Aprendizaje-Servicio (ApS)

Una vez habiendo reconocido posibles iniciativas, tanto ancestrales, como psicológicas, para el nacimiento de la propuesta del aprendizaje servicio, surge la pregunta: ¿qué es el aprendizaje-servicio?, Erickson y Anderson (2012) ofrecen la siguiente respuesta:

El aprendizaje servicio se define como una técnica pedagógica para combinar un auténtico servicio comunitario con resultados académicos integrados. (...) Un aprendizaje servicio

bien diseñado y bien administrado puede contribuir al aprendizaje y al crecimiento de los estudiantes y al mismo tiempo ayudar a satisfacer las necesidades reales de la comunidad.

(p. 1)

De esta manera, se entrelazan y complementan los procesos que permiten la formación de cada individuo en el fortalecimiento de sus competencias ciudadanas y sus conocimientos académicos. Al ofrecer un servicio genuino a los demás, se logra reducir las dificultades o las necesidades que padece el otro y se alcanzan conocimientos significativos, tanto teóricos como vivenciales, para contribuir en la construcción de una ciudadanía con la posibilidad de vivir satisfactoriamente.

Asimismo, como bien lo expresan Puig Rovira, Gijón Casares, Martín García y Rubio Serrano (2011), acerca de la primera condición de la ciudadanía, “no podemos vivir en soledad, sino que necesitamos hacerlo junto a otros seres humanos. Por lo tanto, es necesario decidir el modo en que deseamos vivir con los demás” (p. 47). Es éste, precisamente, el modo como muchos consideran que es ideal vivir en ciudadanía: formarse mientras se colabora en la formación de los demás, y, la propuesta del Aprendizaje-Servicio consiste en “actividades que combinan el servicio a la comunidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores” (p. 52); por lo que es una estrategia que contribuye con la ciudadanía y su satisfacción. Sin embargo, recurriendo a Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011), esta estrategia ofrece riqueza y novedad; que consisten en “la integración de los dos elementos -servicio a la comunidad y aprendizaje significativo- en un solo proyecto coherente y bien articulado, que potencia la capacidad formativa de ambos”

(p. 52). No obstante, aquellas iniciativas solidarias que se caractericen por ser asistemáticas o más efímeras, pueden aportar beneficios; pues, en palabras de Tapia (2002),

estimulan de algún modo la formación de actitudes participativas y solidarias; permiten una temprana sensibilización hacia ciertas problemáticas sociales y ambientales; ofrecen un clima institucional abierto a las problemáticas sociales, y en algunos casos ofrecen a los estudiantes la posibilidad de aprender procedimientos básicos de gestión. (p.2)

La estrategia del Aprendizaje-Servicio, “permite que los estudiantes aprendan mientras actúan sobre las diversas necesidades del entorno con el objetivo de transformar la realidad mediante acciones de mejora, al tiempo que reflexionan de forma estructurada sobre la experiencia vivida” (Aramburuzabala, 2015). De allí se consigue entender que una de las necesidades fundamentales para que una propuesta pedagógica sea considerada como parte del Aprendizaje-Servicio, es que, no solamente, permita impactos dentro de las comunidades en que se desarrolle, sino que adicionalmente genere la posibilidad de la reflexión frente a dicho impacto y, por ende, se empodere la comunidad educativa del ejercicio que se está llevando a cabo.

Para Aramburuzabala, Cerrillo, y Tello (2015) “El aprendizaje-servicio es un método de enseñanza-aprendizaje innovador y de carácter experiencial que integra el servicio a la comunidad y la reflexión crítica con el aprendizaje académico, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica”. Este concepto de ApS, pone de manifiesto que los investigadores tienen una concepción de ApS basada en la formación y el desarrollo de ciudadanos responsables con el entendimiento y la interacción con la comunidad, del empoderamiento y la transformación de los valores, y la búsqueda de generar seres

humanos cada vez más complejos y comprometidos con las causas de índole social, todo esto fuertemente transversalizado por la reflexión frente a sus prácticas y la interpretación que puede lograr de sus contextos y los que favorece a través de la prestación de su servicio.

En palabras de Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011), el Aprendizaje-Servicio, potencia la capacidad formativa de ambos elementos, tanto el servicio a la comunidad, como el aprendizaje significativo; ya que

por un lado, el desarrollo de una acción de servicio transforma y da sentido a los aprendizajes y, por el otro, el desarrollo de un aprendizaje activo y significativo mejora la acción de solidaridad. Estos elementos, además, permiten la formación de competencias reflexivas y críticas, fomentan el desarrollo de un compromiso solidario y facilitan el ejercicio responsable de la ciudadanía. (p. 52)

De igual manera, la estrategia del Aprendizaje-Servicio se entrelaza de manera natural con el ejercicio de la educación y objetivo principal. Batlle (2011) afirma que el Aprendizaje-Servicio es una estrategia que se orienta hacia la ciudadanía, desde la educación; la cual consiste en articular “éxito escolar y compromiso social: aprender a ser competentes siendo útiles a los demás” (p.51). Sin embargo, continúa diciendo Batlle (2011):

El APS no representa una novedad absoluta, sino una combinación original de dos elementos sobradamente conocidos por las pedagogías activas y los movimientos sociales o de educación popular: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad. Por tanto, no es un *invento* pedagógico de última moda, sino un *descubrimiento* y un poner

en valor buenas prácticas que están en el ADN de la educación integral y comprometida. (p. 51)

Se trata entonces, de una estrategia que, no sólo promueve el empoderamiento de los individuos, sino que lo vincula con el impacto social; pues quien asume su actuar con un servicio genuino a quien lo necesita, demuestra y genera una transformación tanto a nivel personal, como social. En otras palabras, y contando con las características de la estrategia que se describen a continuación, el empoderamiento es una muestra de impacto social.

Por ejemplo, según Tapia (2002), el Aprendizaje-Servicio es una metodología pedagógica desarrollada por los estudiantes, para cubrir necesidades reales, de un grupo determinado de personas, previamente planificado e integrado al currículo institucional; siempre en función del aprendizaje de los estudiantes. Esta estrategia metodológica incluye todos los niveles de educación y a todos los estudiantes, es decir, básica primaria, básica secundaria y de educación superior. La esencia de este proyecto es el servicio de alta calidad en dos sentidos, el primero que se determina por el grado de satisfacción de los beneficiarios y por el impacto que surge en la comunidad donde se presta el servicio, con la posibilidad de alcanzar el objetivo de cambio social a mediano o largo plazo; y el segundo por un alto nivel de aprendizaje, es decir, tiene un impacto en lo pedagógico y en lo social.

Tapia (2002), por una parte, reconoce que la estrategia del Aprendizaje-Servicio, debe estar en función del aprendizaje de los estudiantes; y utiliza las siguientes palabras:

En el caso del aprendizaje, la calidad de los proyectos está vinculada a su impacto en los aprendizajes académicos formales, en el desarrollo personal de los estudiantes; con el

impacto de la experiencia en el mejoramiento de índices de riesgo educativo tales como repitencia, deserción, ausentismo, etc.; con el grado efectivo de inserción de las experiencias en el Proyecto Educativo Institucional, y con el grado de participación de los estudiantes en el diseño y desarrollo de los proyectos. (p.4)

Sin embargo, otros autores identifican la importancia ética en la estrategia de Aprendizaje-Servicio; la cual consiste en la transformación, pues si esta no se hace manifiesta, no se puede estar hablando de una forma efectiva de conseguir un servicio que impacte, de manera significativa, a la sociedad para conseguir beneficiarla. Así, “el objetivo de satisfacer necesidades sociales y de contribuir a mejorar la sociedad y el entorno está implícito en las actividades de ApS” (Aramburuzabala, 2015). Esto lleva necesariamente a que, de manera previa, se conozcan las necesidades de las comunidades y las expectativas y alcances que se pueden tener en el momento de la implementación de la herramienta.

La perspectiva de Aramburuzabala (2015), suscita la necesidad de una mirada crítica, que se enfoque en la comunidad; que sea inquieta y atenta, como lo expresan Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011):

Las actividades de aprendizaje-servicio surgen de la mirada inquieta y atenta a la comunidad. Si el objetivo es involucrarse en una acción positiva a favor de la vida en común, será necesario reconocer el medio en el que esta se desarrolla. La eficacia del servicio depende, en gran medida, de la capacidad de observación y del acierto a la hora de captar y definir los problemas reales que afectan a la colectividad. (p. 54)

La capacidad mencionada anteriormente, requiere la sensibilización de los integrantes, sobre las situaciones de los contextos y, por supuesto, contar con la iniciativa de actuar comprometidos para contribuir con la solución de la situación del otro. Es por ésta razón que se proponen ciertas características o pilares, para llevar a cabo la ejecución satisfactoria de esta estrategia.

Según Tapia (2002), esta estrategia metodológica, tiene tres pilares de los que se sostiene y se arraiga fuertemente, para no confundirlo con un servicio de asistencialismo; primero, debe existir protagonismo por parte de los estudiantes, ya que se trata de una actividad significativa para y de los estudiantes, quienes se deben apropiar del proyecto, participando de manera activa a través de ejercer el liderazgo positivo; sin importar sus condiciones o capacidades; puesto que “en la raíz del aprendizaje-servicio hay una convicción: nadie es demasiado pequeño, ni demasiado pobre, como para no tener algo que ofrecer a su comunidad” (Tapia, 2000, p.6). Asimismo, el Aprendizaje-Servicio cambia el rol del estudiante pasivo, por el estudiante activo, dándole la oportunidad de poner de manifiesto su iniciativa, creatividad y participación; y el rol del docente es el de creer en el potencial que poseen los estudiantes y encausarlos para su desarrollo.

En esta estrategia metodológica, la relación docente – estudiante es de mayor compromiso, en la medida en que ambos deben estar en la capacidad de asumir una situación crítica o un interrogante científico determinado, aprender de manera simultánea, buscando varias alternativas de solución y dilucidando la más oportuna y adecuada. Las actividades de servicio generan una estrecha relación entre docente y estudiante, situación

que impacta en los proyectos de vida de los estudiantes, porque reconocen el liderazgo de sus docentes en contextos diferentes y el alto compromiso con la comunidad.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, Aramburuzabala (2015) considera que existe un vínculo, además de entre el docente y el estudiante, con la comunidad; pues existe una noción de justicia social que se hace manifiesta en la estrategia del Aprendizaje-Servicio, y expresa que “la perspectiva de la Justicia Social en el ApS tiene dos dimensiones: una relacionada con la práctica y otra con la reflexión”. Es decir que, por una parte, estaría involucrada la actividad de prestación de un servicio propiamente dicha, que es la que permite los procesos de transformación dentro de los grupos de personas a los que apunta el desarrollo de las actividades y, por otra parte, está la capacidad que generen los estudiantes para reflexionar frente a lo realizado, así como pensar en su impacto y en el bienestar que se puede lograr. Dentro del marco de la reflexión, debe ser evidente el aprendizaje que se busca articular, de lo contrario se convertiría en un voluntariado o un servicio social. Aramburuzabala (2015) menciona que:

Las acciones de ApS se dirigen a personas que viven en escenarios de desventaja social, exclusión y/o riesgo de exclusión, centrando sus actuaciones en situaciones de injusticia social relacionadas con la equidad, el respeto a la diversidad, la interculturalidad, la diversidad funcional, las dificultades de aprendizaje, la inclusión educativa y los derechos humanos. (p. 6)

Esto es muy importante dentro de la intencionalidad del aprendizaje servicio, y es debido a que no se debe olvidar su carácter social, que permita que las comunidades con mayores dificultades, en términos de su *modus vivendi* y su características sociales y

económicas, se hayan visto vulneradas por diferentes factores que los sitúen en una posición de desventaja frente a la comunidad que pretende colaborar.

Para tal fin, Tapia (2002) considera que deben presentarse ciertas etapas en la estrategia del Aprendizaje-Servicio: De una parte, los estudiantes se deben involucran en todas las etapas del proyecto: diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación, para que alcancen un nivel mayor de compromiso y de responsabilidad, frente a labor asignada. De otro lado, debe existir intencionalidad solidaria, ya que el objetivo es prestar un servicio concreto, eficaz y solidario, frente a una necesidad real de la comunidad; siendo este el compromiso de la educación, formar al ciudadano siempre pensando en el bien común.

El formar en la solidaridad, implica asumir un conjunto de valores ligados a la justicia y la promoción integral de los derechos humanos, diferenciar adecuadamente las actitudes solidarias prosociales de las altruistas; es decir, las que presentan, o no, motivación.

Y debe existir intencionalidad pedagógica, ya que la estrategia del Aprendizaje-Servicio permite a los estudiantes darles sentido a los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas, a través de la aplicación en situaciones reales. En palabras de Tapia (2002) se puede afirmar que “el aprendizaje-servicio permite aplicar en contextos reales contenidos conceptuales y procedimientos de las más variadas disciplinas, que en el aula pueden resultar poco significativos para nuestros alumnos, pero a los que la intencionalidad solidaria vuelve fuertemente significativa” (p. 9).

Roser Batlle (2011), quien se ha enfocado en profundizar sobre la estrategia del Aprendizaje-Servicio, considera que la participación, por parte de los estudiantes, ha de ser activa, con respecto a las realidades y problemáticas de la sociedad. Y lo expresa de la siguiente manera:

La educación para la ciudadanía se lleva a cabo posibilitando que los chicos y chicas actúen en tanto que ciudadanos comprometidos, como manera directa de aprender a participar en la sociedad. Y haciéndolo de una manera práctica, contribuyendo a mejorar alguna cosa en su entorno: en lugar de sólo hablar de la participación, de lo importante que es, o ejercitar en el aula habilidades democráticas, los chicos y chicas ejercen su condición de ciudadanía activa. (p. 50)

Asimismo la estrategia Aprendizaje-Servicio, según Tapia (2001), para que tenga una característica “cualitativa entre los proyectos comunitarios”, debe brindar un espacio de reflexión, donde los estudiantes puedan recapacitar sobre la verdadera importancia de prestar un servicio y aprovechar la experiencia para consolidar sus aprendizajes y sus capacidades para relacionarse de forma asertiva con los demás; y a la vez, que puedan expresar y resolver las dificultades que van surgiendo durante la dinámica, o contar con apoyo, cuando las dificultades necesitan ser orientadas desde otra perspectiva.

Al brindarse tal espacio de reflexión, se permite a los estudiantes que, no solo puedan revisar la parte de consolidación de saberes, sino que también puedan exteriorizar su sentir afectivo, sus incomodidades, sus molestias, sus expectativas y dudas que se originan por la prestación del servicio; y por la dinámica de relacionarse con las diferencias y con las necesidades de otro grupo de estudiantes.

Con respecto al acto reflexivo en esta estrategia, Aramburuzabala (2015) considera que “los estudiantes reflexionan de forma estructurada sobre estas realidades, su origen, cómo prevenirlas y afrontarlas, y sobre el impacto del servicio en la mejora de la situación de injusticia y en el cambio social”. Este aporte refuerza lo anteriormente mencionado, pues de nuevo invita a la reflexión frente a lo social, pero adicionalmente busca que los estudiantes se enfrenten a las realidades de su sociedad y, por lo tanto, las hagan propias; que busquen la comprensión y la empatía de aquellas personas a quienes colaboran y se sumerjan en sus percepciones y sentimientos; es por esta razón que el impacto del ApS puede ser fuerte, no solamente en la comunidad, sino en cada uno de los estudiantes que se encuentran incluidos en la estrategia. La fuerza de tal impacto, afirman Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011), además, por tratarse de proyectos compartidos,

favorece de manera intensa la adquisición de valores, cuyo aprendizaje no se lleva a cabo a través de la exposición a discursos o explicaciones, sino cuando se ejercitan mediante la acción comprometida, la reflexión sobre la acción y los sentimientos que la experiencia genera en cada sujeto. (p. 56)

Roser Batlle (2005) propone la articulación de los contenidos básicos de los proyectos del Aprendizaje-Servicio, basándose en los cuatro pilares de la educación del siglo XXI; a saber: Aprender a conocer; ya que los conocimientos adquiridos, a través de los proyectos, permiten abordar la parte de la realidad que va a ser incidida; lo cual favorece la identificación de conocimientos que se han reforzado o que se han adquirido.

Otro pilar, en el que se identifica fácilmente que servir requiere actuar; por lo que aprender a hacer, “implica desarrollar procedimientos y habilidades intelectuales, físicas,

creativas, técnicas... (el “saber hacer”)” (Batlle, 2005). Asimismo, existe una transformación de la persona, a medida que ésta procura transformar el entorno; lo cual sucede, no sólo con los conocimientos, sino con las habilidades; pero, sobre todo, a nivel actitudinal y axiológico; por lo que el pilar se conoce como el del aprender a ser.

Por último, al tratarse de un proyecto en el que se involucra la convivencia en comunidad; se plantea el pilar del aprender a convivir, en el que se “muestra un camino constructivo y no destructivo de encarar las dificultades y estimula directamente las habilidades, capacidades y actitudes que fortalecen el sentimiento de pertenencia, así como la superación de los egocentrismos y etnocentrismos” (Batlles, 2005).

1.2.3. Fortalezas adicionales del Aprendizaje-Servicio

El Aprendizaje-Servicio no le apuesta exclusivamente a la formación de estudiantes de pre escolar, primaria, básica, media y superior, sino que también a la formación y transformación de prácticas en la enseñanza de profesores, como manifiestan Aramburuzabala y García (2012) “Ahora bien, se conocen pocos estudios sobre el uso de esta modalidad educativa en la formación del profesorado y son escasos los realizados desde la perspectiva de la justicia social”. De esta idea, se puede inferir que existe (al menos en un principio desde la percepción del autor) una necesidad fundamental en la que la herramienta de ApS permita llegar a nivelar espacios considerados como de injusticia social.

Así pues, la intencionalidad pedagógica que tiene el ApS, a través de su implementación, viaja hacia la formación integral de los estudiantes involucrados,

buscando generar en ellos un fortalecimiento en su aspecto axiológico y un compromiso mayor con el otro y con la toma de decisiones adecuadas, dentro del marco de la ética misma. De igual manera, “el ApS puede considerarse un recurso viable para proporcionar experiencias que facilitan en los futuros docentes la reflexión sobre los aspectos éticos de la profesión y su posicionamiento respecto a su labor profesional” (Aramburuzabala y García (2012).

Por lo tanto, todos los docentes de cualquier disciplina están llamados a relacionar sus contenidos con la realidad y contexto de los estudiantes, aportando de manera efectiva al sentido que tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje; ya que “también es posible orientar contenidos y actividades ya planificadas en distintas áreas o asignaturas en función del proyecto de aprendizaje-servicio planteado institucionalmente o para un curso determinado” (Tapia, 2001, p. 14).

De esta manera, esta estrategia puede llegar a ocupar escenarios diferentes a los de los colegios, como lo afirman Tello, Cerrillo, Mateos y Aramburuzabala (2017):

En las facultades de educación y, más concretamente, en la formación inicial de los profesores de Educación Infantil y Primaria, metodologías como el Aprendizaje-Servicio contribuyen a facilitar el desarrollo de competencias profesionales que permitan a los futuros docentes participar activamente en la construcción de una sociedad más justa. (p. 190)

La metodología ApS parece que contribuye a desarrollar en la formación inicial del profesorado competencias profesionales, a la vez que favorece el fomento de la Justicia Social en las aulas y en la sociedad. Es decir, que estas experiencias, trascienden las aulas

de clase y los espacios de actividades pro sociales, para llegar a convertirse en parte del quehacer mismo de los docentes y por extensión de los estudiantes que se encuentren con ellos.

Al pretender la mejora de la situación de las comunidades y de la calidad de vida de cada uno de los miembros de las mismas; la implementación de los proyectos de Aprendizaje-Servicio “supone así la búsqueda de respuestas globales a necesidades complejas” (Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011). De igual manera, “refuerzan el sentimiento de pertenencia y cohesión de los individuos que conviven en un mismo territorio; esto favorece actitudes y sentimientos positivos hacia el entorno, y, por lo tanto, hace que el capital social aumente” (p. 64). Pero también, la aplicación de estos proyectos, “inciden en la dimensión ética de la educación, puesto que el aprendizaje-servicio no es una actividad neutra y permite educar en valores. No se conforman con reducir la educación a contenidos meramente curriculares o de carácter académico” (p. 64).

Aramburuzabala, Cerrillo, y Tello (2015) afirman que el Aprendizaje-Servicio no es únicamente una herramienta para educar sobre y hacia la sostenibilidad; es también una experiencia intrínsecamente sostenible, a través de la cual estudiantes, docentes y miembros de la comunidad participan real, activa y profundamente en acciones que promueven el desarrollo sostenible. De ahí se desprende que las estrategias pedagógicas que surjan del ApS, no solamente deben ir encaminadas hacia la formación de los estudiantes de las instituciones educativas o centros de capacitación en general, sino que deben permear a la comunidad en general, posibilitando que dicha estrategia, por si misma, consiga tener una continuidad basada en la utilidad que tiene dentro de los espacios educativos, así como

fuera de estos. Existe igualmente, una apuesta por el aprendizaje servicio, en aras de la búsqueda de la justicia social, desde Aramburuzabala, Cerrillo, y Tello (2015) quienes consideran que

Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten desarrollar debates críticos sobre temas relacionados con el poder, los privilegios y las desigualdades sociales y examinan de forma crítica cuestiones como el racismo y la igualdad de oportunidades, favoreciendo el desarrollo y el compromiso social de los participantes desde una perspectiva transformadora. (p. 85)

Aramburuzabala, García-Peinado, y Elvías (2013) consideran que “Los estudiantes que realizan ApS-JS reflexionan de forma estructurada sobre estas realidades, su origen, cómo prevenirlas y afrontarlas, y sobre el impacto del servicio en la mejora de la situación de injusticia y en el cambio social”. Desde esta perspectiva, se reafirma que una de las funciones principales del aprendizaje servicio es la transformación social, y esta se consigue a través de la interacción con las inevitables realidades que afectan a diferentes comunidades y sus actores, y lleva a que los estudiantes desarrollen diferentes propuestas de intervenir de forma positiva, mejorando las condiciones actuales de las personas que se ven beneficiadas por estos proyectos en los que prestan un servicio de carácter social.

El ApS busca, desde sus bases, el empoderamiento de los estudiantes y su convencimiento frente a las labores de servicio que pretenden desarrollar, puesto que, de esta manera, logran llegar a la concientización y a asumir, desde su experiencia de vida, actitudes de beneficio y accionar social que permiten la transformación a nivel personal y de comunidad.

Las transformaciones desde la práctica docente que se esperan desde la generación de estos proyectos, no solamente están encaminadas hacia la implementación de modernas teorías pedagógicas, sino también, desde encaminarse a la codificación de la forma en la que los docentes conciben sus prácticas pedagógicas; puesto que se estrechan los objetivos de su horizonte, con el de la estrategia del Aprendizaje-Servicio; el cual “pretende llegar un poco más lejos, contribuir a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, a la transformación de las situaciones de injusticia y a la construcción de sociedades democráticas y participativas (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Se presenta un esquema de proceso de implementación de la estrategia ApS, propuesta por Batlle y Bosch (2006):

Implementación de Estrategia ApS

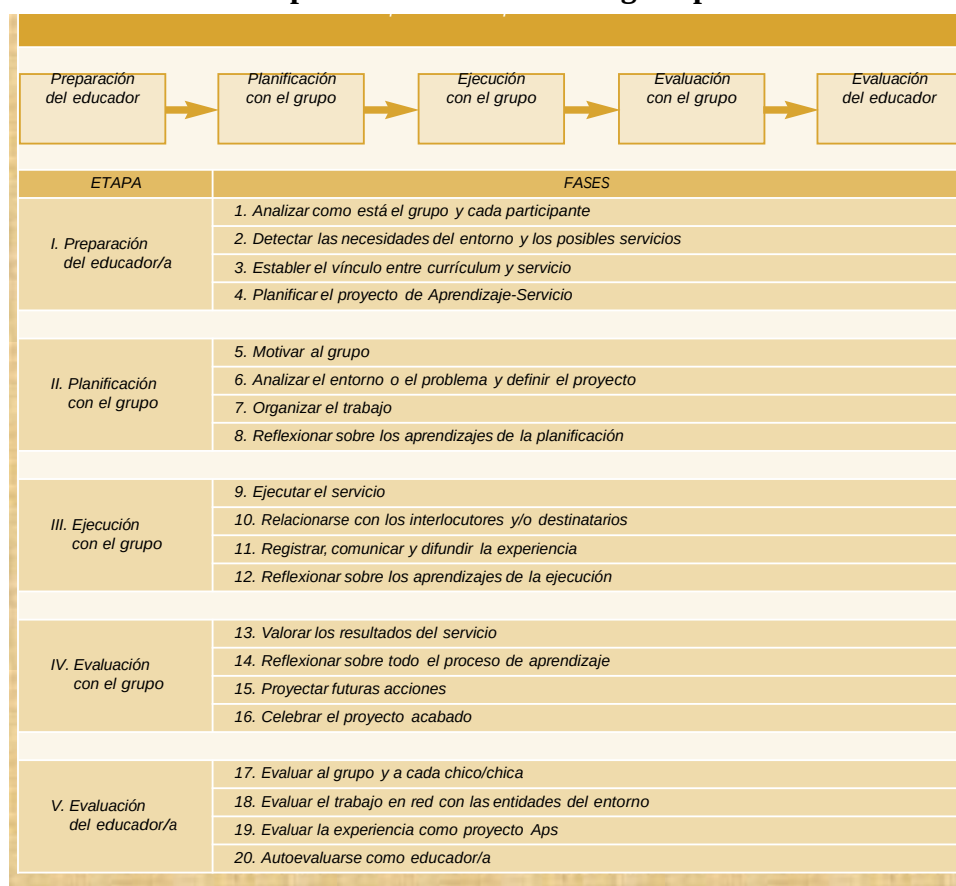


Tabla 1: Proceso de Implementación, propuesta por Batlle y Bosch, 2006, p. 66

1.3. Lúdica

Cuando se forma parte del escenario de la educación, se logra reconocer que, para muchas personas, éste se proyecta como la entrega de una serie de datos que se hacen necesarios o se vuelven indispensables para el buen desempeño y desarrollo de un individuo en la sociedad. No obstante, pese a la gran importancia que abriga, esta cualidad parece no contener un peso suficiente, como para justificar que un individuo disponga de voluntad para desear aprender tal conocimiento y así ser un sujeto capaz de desenvolverse en el mundo del ser humano.

Pese a que el hecho de tratarse de información importante no es suficiente para los aprendices; se sigue considerando indispensable que cada sujeto la reciba; por lo que se configuran estrategias para tal fin. Sin embargo, en una característica en las que se hace énfasis, antes que en la importancia que tiene tal información, es en el agrado o el disfrute que otorga al sujeto, tanto la información misma como la forma de recibirla. Por tanto, se asume con más importancia, el agrado o placer que dicho conocimiento puede aportar a cada individuo, que el contenido valorado por quienes consideran que es indispensable para vivir bien.

La mencionada anteriormente, es una razón suficiente para justificar la presencia de actividades que procuren agradar a los aprendices; actividades que terminan haciendo uso del juego o de actividades lúdicas en los escenarios educativos.

En diversos autores, el concepto de lúdica presenta una inevitable conexión con el juego, a tal punto que, para muchos, éste se fusiona con la lúdica; como es el caso de

Raimundo Dinello o Carlos Alberto Jiménez; sin embargo, otros autores, sin negar la conexión existente con el juego, se enfocan en la lúdica; como lo hace Héctor Ángel Díaz; pero al tomarla como objeto de conocimiento, encuentran necesario abordarla con precaución, pues parece un concepto más que una realidad. Para hacer presentación de las propuestas de dichos autores, se da inicio con la de Jiménez, para cerrar con la propuesta de Díaz. En cada una de dichas propuestas, se abordarán ciertos términos que tienden a estar inmersos en el escenario de la implementación de las ludotecas; como lo son: lúdica, juego, tiempo libre y creatividad; según cada autor las desarrolle.

1.3.1. El espacio lúdico: el juego, la libertad y la alegría

En un contexto sociocultural, se han evidenciado las prácticas de ciertas actividades que se consideran esenciales, no sólo para la formación de cada individuo, sino para la configuración de la sociedad en sí. Una de dichas actividades es la del juego; la cual, para unos, se desarrolla culturalmente; mientras que, para otros, se trata de una actividad connatural en el ser humano y en especies diferentes a la humana; definiendo el juego como una actividad natural del hombre y especialmente importante en la vida de los niños, porque es una forma natural de entender y de acercarse al mundo que lo rodea; podría pensarse que el juego es exclusivo de los humanos, pero no es así, porque existen algunas crías de mamíferos que también utilizan el juego para desarrollar habilidades, que les van a ser necesarias a lo largo de la vida (Dinello, 2004).

Para Carlos Alberto Jiménez, docente que ha dedicado muchos años de experiencia, no sólo a la implementación, sino a la investigación de la actividad lúdica o el juego en la vida del ser humano; no hace distinción alguna entre lúdica y juego; sino que abarca dichos términos en una realidad única, de tal manera que si se tratara de términos diferentes, de igual manera se fusionan, manifestándose mutuamente y confundiéndose entre sí; pero presentándose, aliadamente, con el sentimiento de la alegría. Tal realidad única, es concebida por Jiménez (2005), como un escenario esencial; o, en palabras de él mismo, el espacio lúdico; el cual “es, por excelencia, un espacio de felicidad, de juego y de entretenimiento, en el cual el bebé se apropia del mundo para conocerlo y transformarlo desde su capacidad cognitiva y emocional” (Jiménez, 2005, p. 102).

A partir de las descripciones que Jiménez presenta acerca del juego y la lúdica, se afirma que el juego es la actividad que proporciona entretenimiento y la emoción de la alegría; pero para presentarse, requiere un escenario o un espacio; el cual se configura como el espacio lúdico. En otras palabras, la lúdica es el espacio en el que se manifiesta el juego y la alegría.

Para los niños, todo su hacer gira en torno a divertirse, gozar, disfrutar como parte fundamental de una dimensión de su desarrollo o una manera de vivir en la cotidianidad, sintiendo placer frente a los acontecimientos, como un acto de satisfacción física, espiritual o mental; debido a que proporciona alegría, placer, gozo (Bruner, 1995, p.47); siendo éste el motivo por el cual el juego ocupa un papel importante en los procesos educativos. Desafortunadamente la educación ha perdido este horizonte y se ha enfocado en la reproducción de contenidos en su afán de intelectualizar a la sociedad, amputando una parte

esencial del desarrollo humano tanto de niños como jóvenes y adultos; bloqueando la espontaneidad, la creatividad y la libertad que le permite disfrutar de lo que hace, de lo que aprende, de lo que proyecta y/o transforma.

Dicho fenómeno puede deberse a que “la sociedad se organiza más en función del adulto – con poder de decisión- que en función del desarrollo de los que vienen luego” (Dinello, 2004, p. 17). Sin embargo, ésta misma razón es la que permite ver que, “paradójicamente, a través de los juegos se va implementando el aprendizaje de las convenciones sociales; pero al incluir un margen de libertad, se le coloca (al juego y a los sujetos que juegan) fuera de las exigencias de la realidad” (p.17); lo que permite que se configuren conductas culturales a través del juego; además de contribuir al desarrollo físico motor, intelectual, creativo, emocional, social y cultural de la infancia.

Para los niños su vida es un juego y todo lo que está a su alrededor es un juguete, convirtiendo el juego en una herramienta de exploración de su mundo, que hace parte fundamental de la socialización, del cumplimiento de normas, del respeto en la convivencia, de la ayuda y cooperación que se convierten en los pilares de las competencias. “Podríamos decir, sin equivocarnos, que el juego es su espacio vital ya que a través de él se apropiará más tarde de la moralidad, de las reglas de su cultura y del conocimiento” (Jiménez, 2005, p. 102). Por tanto, el juego se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo y la maduración en todas las dimensiones de las personas; es decir, que todos se construyen y aprenden jugando. De la siguiente manera lo expresa Dinello (2004):

El juego representa un ámbito de socialización, con gran libertad de inventar reglas y relaciones, posibilitadas por el hecho de situarse a distancia de determinismos convencionales. Es la ocasión de interiorizar actitudes, de tomar iniciativas personales y de dar respuestas a los demás. por momentos en divergencia al grupo, asumiendo compromisos de lealtad con otros, el juego plantea situaciones propicias para descubrirse “como” el otro o muy “diferente” de los otros: ambas percepciones son necesarias para ir construyendo sus propias referencias. (p. 19)

Es necesario tener presente que, para Jiménez, el juego es una actividad que se lleva a cabo y se desarrolla desde el vientre materno; es decir que no se trata de una actividad meramente cultural; sino de carácter biológica y psicológica. Así lo afirma Jiménez: “Los juegos que espontáneamente practicamos de niños, nuestra vida intelectual, emocional, afectiva e incluso nuestras prácticas sexuales cotidianas están de alguna manera, relacionadas con los ambientes intrauterinos” (Jiménez, 2005, p. 35). Al hacer dicha afirmación, no solamente se menciona que desde el proceso de gestación existe una formación anatómica, fisiológica, psicológica y biológica, sino que, de la misma manera, existe una formación pedagógica y una manifestación lúdica. Es por ello que, para Jiménez, el vientre de la madre “es la primera escuela a la que asistimos; allí experimentamos nuestras primeras emociones: la ira, el dolor, la ansiedad, la alegría, que son los cimientos del pensamiento, de la conciencia, de la personalidad y de las inteligencias” (p. 35).

Para otros autores, el proceso de aprendizaje lúdico, surge, no desde el vientre materno, sino que se vivencian desde edades tempranas, desde las que se construyen los comportamientos requeridos para desenvolverse en el mundo y en la vida. Dinello (2004) utiliza las siguientes palabras:

El neonato, el joven, al mismo tiempo que descubre el medio, las relaciones comportamentales, las estructuras espaciales, va adquiriendo una comprensión situacional obteniendo habilidades y construyendo hábitos de vida. Su plasticidad para “entrar en juego” con la diversidad de actividades lúdicas lo pone en contacto con una multiplicidad de estímulos. En la riqueza de su globalidad busca y responde tanto a lo biológico como a lo psicológico y social en un mismo momento de expresión ludocreativa. (p. 16)

La propuesta de Jiménez, fundamentada en avances e investigaciones psicológicas, plantea, de manera interesante, cómo desde las primeras semanas de gestación, se están realizando actividades que preparan para la vida en comunidad. Si se afirma, como lo ha hecho las ciencias de la medicina y la psicología, que el feto juega con sus dedos, con el cordón umbilical, y que responde a los sonidos internos y externos; no se puede negar la existencia de procesos cognitivos y educativos que se llevan a cabo desde el vientre. A dichos procesos, Jiménez les atribuye el concepto de “inteligencia lúdica”. Concepto que, para su construcción, “se requiere inicialmente comprender algunos procesos cognitivos que ocurren en el ambiente intrauterino y que constituyen los fundamentos psicológicos, biológicos y sociales de la personalidad y, por consiguiente, de la inteligencia humana” (Jiménez, 2005, p. 25).

Con la misma perspectiva de Dinello (2004), Díaz (2006) no involucra la realidad intrauterina en el proceso de formación de la función lúdica en el sujeto. Por el contrario, se basa en las etapas o períodos de formación en los niños que propone Piaget; tal como lo expone en una de sus obras:

En este estudio, y de acuerdo con los trabajos de campo realizados en contextos escolares en diferentes lugares del país, hacia la adolescencia se pueden identificar otros dos períodos del desarrollo lúdico del sujeto. El primero, se relaciona con el juego estratégico, asociado con el surgimiento del pensamiento formal; el segundo, con el despliegue de las principales tendencias de la función lúdica y no reducidas al juego físico exclusivamente. De esta manera, en el desarrollo lúdico del sujeto se identifican cinco etapas fundamentales: 1) Período del juego de ejercicios, 2) Período del juego simbólico, 3) Período del juego de reglas, 4) Período del juego estratégico y 5) Período del despliegue de la función lúdica. (p. 68-69)

A partir de la propuesta de Jiménez (2005), la educación que se ofrece a una persona después de su nacimiento, según Jiménez, debe estar impregnada del conocimiento del proceso de gestación; pues el individuo aprendiz, siempre hará, inconscientemente, una conexión de su vida en el vientre materno. Como si quisiera volver a vivir como vivió en él. Así se expresa Jiménez (2005) al respecto:

Ahora bien, se requiere de madres, padres, maestros y profesionales de la salud “sensibles” que puedan ser capaces de ver las cosas desde las perspectivas del embrión, del feto, del bebé, del niño; es decir, seres humanos sincronizados con las habilidades, con las competencias cognitivas, los ritmos, con las sensaciones y con los deseos; que se necesitan estimular y fortalecer en beneficio de la sociedad y no de seres humanos fríos y especializados en el área del saber. Éstos sólo dirigen sus intervenciones terapéuticas y didácticas, desde sus propios intereses cognitivos y dogmáticos, impidiendo ver al ser humano dentro de un contexto integral, es decir, holístico y holoárquico. (p. 37)

Para entender cómo ocurre la experiencia lúdica y cómo se podría enfocar el proceso educativo, Jiménez plantea un esquema de visión holoárquica del juego, basándose tanto en la definición de Ken Wilber de holoarquía, como en los cuatro cuadrantes que propone. El concepto de holoarquía que ofrece Ken Wilber, obedece a una jerarquía ascendente, en la cual cada porción o fragmento, en su totalidad, forma parte de la siguiente porción o del siguiente nivel.

Cartografía holoárquica del juego

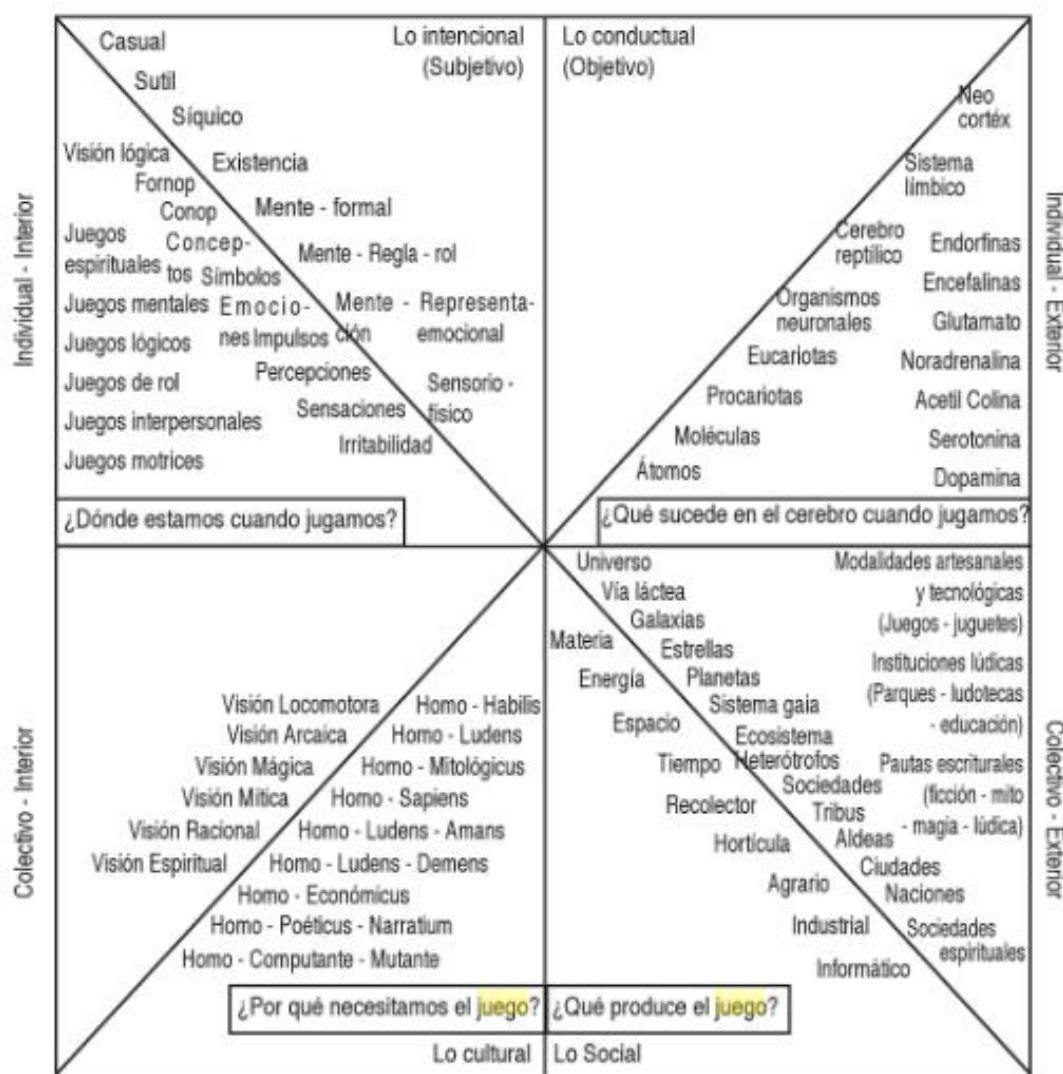


Figura 1: Cartografía holoárquica del juego (Jiménez, 2006, p. 111)

Visión holoárquica del cuadrante conductual (externo-individual)

En este cuadrante se describe lo que sucede en el órgano cerebral mientras se juega. Así, Jiménez (2005) afirma que “El cerebro descansa porque se halla sumergido en un estado de distensión o de neutralidad, en el cual las excitaciones e inhibiciones del sistema nervioso están en sintonía y sincronía con el momento de creación” (p. 112). De la misma manera, “la dopamina actúa sobre el sistema nervioso. Así origina una alta motivación física en donde los músculos reaccionan automáticamente al impulso lúdico del juego, de una forma natural e instintiva” (p. 112).

Sin hacer referencia al cuadrante propuesto por Jiménez (2005), Dinello (2004) reconoce que existe estímulo biológico en la actividad lúdica; y lo expresa de la siguiente manera:

La actividad lúdica con la cual se regocijan las crías de los mamíferos es un proceso socio-psico-biológico, inscripto en su propia naturaleza de ser vivo. Es un proceso de crecimiento global: consecuente a la auto-estimulación total inherente a las actividades lúdicas, acuciado por la fuerza biológica para su desarrollo ontogénico y por la curiosidad innata que lo lleva a interactuar con todo lo que tiene a su alcance. (p. 15)

De otro lado, Díaz (2006) insinúa someramente, una presencia emocional; por lo que, sin profundizar en el tema fisiológico, sí deja claro que existe actividad psicológica en el individuo que se expone a la lúdica.

Es claro que la lúdica no es una práctica cognoscitiva; en este sentido no responde, a una actitud racional o reflexiva del pensamiento; contrariamente a ello, la práctica lúdica es una

expresión de la subjetividad y la emocionalidad del sujeto, de lo contrario no se caracterizaría en relación con la recreación, el placer o la alegría. (p. 40)

Visión holoárquica del cuadrante de la interioridad humana (interno-individual)

En este cuadrante, Jiménez (2005) procura describir aquel lugar que se habita mientras se juega. No hay que olvidar que al tratarse de un esquema holoárquico, en este cuadrante se encuentra inmersa la totalidad del cuadrante anterior; pero, a diferencia del precedente, éste no es medible. Pero para poder mencionar el lugar que se habita en el momento del juego, es necesario describir qué experimenta el sujeto; para lo cual Jiménez expone:

Lo primero que un sujeto experimenta cuando se enfrenta al juego es un gran goce, o felicidad, acompañado de una pulsión exploratoria que actúa sobre la motivación misma del sujeto, originando de esta forma pensamientos acompañados de una gran capacidad simbólica, producto del lenguaje y del pensamiento que tiene el ser humano cuando aborda ambientes lúdicos llenos de signos, emociones, imágenes, representaciones, deseos, etc., de acuerdo a su estadio de desarrollo cognitivo. (p. 113)

Inmediatamente Jiménez (2005) afirma que “esto sucede dentro de la esfera síquica humana (cuadrante superior izquierdo), en donde las emociones y el pensamiento son fundamentales para comprender el juego” (p. 114). Es, más que un lugar, un espacio “en el que el juego no es una cuestión de realidad psíquica interna ni de realidad exterior y por consiguiente el juego no está adentro ni afuera, sino que es un espacio límite” (p. 114); ya que la zona interna se encuentra sometida a las necesidades del mundo instintivo y la externa a las presiones del mundo social.

Contrario a lo que presenta Jiménez (2005) en su cartografía holoárquica del juego, Díaz hace énfasis, no en áreas fisiológicas, sino en actividades que se reflejan como funciones inmateriales. Haciendo uso de las siguientes palabras, manifiesta su postura al respecto:

Se comprende, entonces, que la naturaleza de la experiencia lúdica, es de carácter estético, social y moral y hunde sus raíces en la imaginación y la fantasía; la esencia es la ficción y al objetivarse en las prácticas lúdicas se alimenta de contexto social articulándose, de este modo, la fantasía con la realidad en la construcción de mundos posibles. (p. 46)

Visión holoárquica de cuadrantes sociales y culturales (interno externo colectivo)

En estos cuadrantes se encuentran los contextos culturales y sociales, en los que Jiménez pretende describir por qué es necesario el juego y qué produce el mismo; por lo que es indispensable entender que “los pensamientos lúdicos individuales emergen en un determinado sustrato de prácticas culturales que los articula y les confiere significado, de acuerdo al nivel mental de los sujetos” (Jiménez, 2005, 116). Con esta afirmación se puede asumir que “el juego como experiencia cultural y social no se encuentra determinado por propósitos ni por fines externos, de ahí su dificultad de volverlo didáctico” (Jiménez, 2005, p. 116); de esta manera, “el juego sólo posee fines internos y no trascendentes, ya que cuando se juega con el fin de... el juego deja de ser juego y se convierte en ejercicio” (p. 116).

Con respecto al tema de la visión presentada por este cuadrante, Dinello (p. 20) comenta que:

los juegos representan una vía de experimentación que permite comprender el entorno, son también ejercicios de adaptación al medio, y facilitan el ensayo de una organización social del tiempo recreativo... por lo cual el juego es un aspecto universal del hombre y es también un elemento particular de la historicidad de su cultura. (p. 20)

Dinello (2004), con respecto a la influencia interna o externa presentes en las actividades ludicocreativas, considera que se trata de “un medio de aprendizajes espontáneos, con múltiples variables, aún sin estar particularmente direccionadas” (p. 20) y reconoce que aquí:

se juntan tres elementos que debemos distinguir y saber articular: el juego, la didáctica, el trabajo. El juego tiene un espacio de espontaneidad y libertad que no puede ser inscripto en el trabajo, el cual se refiere a una rentabilidad; y tampoco puede incluirse en la didáctica, la cual tiene una intencionalidad predeterminada a la libertad del que juega. (p. 21)

Por su parte, Díaz (2006) concibe las relaciones sociales como realidades que posibilitan nuevas experiencias lúdicas (sin olvidar que en éste autor, la lúdica se posiciona con aspectos diferentes en relación al juego); incluso siendo condicionante o limitante en los sujetos.

Las prácticas sociales son objeto de reflexión y de un saber teórico expresado en el conjunto de las ciencias sociales y humanas, pero también sobre este sistema de relaciones y prácticas los sujetos experimentan emociones y afectos, objetos de ritualizaciones y representaciones simbólicas expresadas en las artes y las prácticas lúdicas. En este sistema de relaciones, el comportamiento social de los individuos u las prácticas sociales son reguladas por un sistema de normas y valores

condicionantes de la libertad de los individuos y grupos sociales y emergen como códigos morales para valorar o censurar determinadas acciones (p. 43).

Díaz (2006) considera que dichos códigos adquieren significados y pueden llegar a adquirir configurarse como aspectos sagrados o llegar a ser racionalizadas en juicios de valor para determinar si son aceptados o adecuados los comportamientos de los ciudadanos (p. 43).

De igual manera, Jiménez afirma que el juego, como una experiencia cultural, “también es un sendero abierto a las posibilidades, a los sueños, al sin sentido, a la incertidumbre, al caos, a los conocimientos, a los saberes y por tanto a la creatividad humana” (Jiménez, 2005, p. 117).

Es en tal afirmación, que Jiménez (2005) vincula el tiempo libre y la creatividad con el juego; pues éste requiere una intención que no se encuentre enmarcada por externos agentes, lo cual conlleva a fomentar o implicar la configuración o construcción de realidades alternas. De la siguiente manera lo presenta Dinello (2004):

El juego es una actividad libre –sujeto activo y no obligado- desprovista de un interés material, situada en un momento témporo-espacial, abierta a la heterogeneidad de interrelaciones; es principalmente un alegre campo de nuevos aprendizajes, íntimamente ligado a la naturaleza del ser vivo en crecimiento. (p. 16,17)

Además, por ser un acto voluntario, acompaña todos los procesos de desarrollo de la persona y está formado por una serie de reglas ligeramente negociables; por lo tanto, exige su propio espacio y tiempo. “Todo juego es, antes que nada, una actividad libre” (Valiño,

2006), que permite el descanso, en cuanto al cambio de actividad; entretenimiento, expresión, aventura y socialización. Por ser el juego libre y enriquecer el desarrollo de las personas, es necesario que, afirma Valiño (2006), no tenga limitaciones o dirección por parte de los adultos, con el fin de no interferir en la espontaneidad y en la libertad del niño. Pero en palabras de Jiménez,

el juego es un dispositivo social y cultural que tienen los seres humanos para que la vida mental y corporal este siempre en movimiento. Un buen juego permite que se produzcan lecturas de diferentes maneras y de esa forma el niño, el joven y el adulto, entran al mundo de la libertad. De cualquier modo, el juego es un acto libertario que conduce a la felicidad y a la creatividad, como impulsos vitales básicos, que caracterizan al ser humano. (p. 139)

Con respecto a esta concepción, Díaz (2006) considera que existe una característica fundamental en la lúdica y no es, precisamente, el carácter libertario mencionado anteriormente; sino aquél que permite, incluso, trascender los límites socialmente establecidos. De esta manera lo comenta:

Es cierto que las cosas existen en relación con los múltiples factores que determinan su existencia; sin embargo, hay un contenido fundamental sin el cual el ser de la lúdica no sería lo que es; en este sentido la lúdica tiene su fundamento en la *ficción o fantasía*, pues todo en ella es simbólico y producto de la imaginación y la subjetividad, a la cual se asocian los principios de alteridad, placer e identidad. La condición subjetiva hace referencia a la imaginación y la manifestación del inconsciente, como facultad creadora que se expresa en la fantasía y formas concretas como el juego, el teatro, la danza, la poesía, etc. (p. 44)

Sin embargo, al analizar ambas posturas; en las que se prepondera, por una parte, la libertad y, por otra, la ficción; se está haciendo énfasis en la posibilidad de la manifestación de la subjetividad; lo cual demuestra que se permite la imaginación del sujeto y, en este ámbito simbólico, su libertad de actuar y, por ende, de crear.

En el momento en que Jiménez (2005), reconoce movimiento en tal acto libertario, logra identificar unas fases en la manifestación del juego; pero debe entenderse que, no son fases que deban cumplirse, porque harían perder el carácter de acto libertario; sino que se manifiestan, espontáneamente.

Al presentar las fases del juego, Jiménez (2005) las reconoce como procesos que se asemejan con el orgasmo humano. Así lo afirma con sus propias palabras: “el juego, podría considerarse como un orgasmo mental, en el que el placer que invade al niño origina que el corazón se expanda y el pulso sea pleno y tranquilo” (p. 119). De esta manera,

En el juego pueden existir cuatro fases o procesos que tienen semejanzas con el orgasmo humano. Es así, como la primera fase se encuentra ligada al deseo, a la pasión, al impulso lúdico que produce el juego, seguidamente una fase en la que el juego produce en toda la corporalidad humana un estado de placer y felicidad que determinan la duración y la intensidad del mismo. Luego aparece una tercera fase de transición en la que el sujeto entra en un estado de distensión, en la que el gozo y el placer se pueden convertir en felicidad. Por último, en una cuarta fase el cerebro se ve en la necesidad de descargar una serie de opiáceos cerebrales (moléculas de la emoción, proteínas, neurotransmisores), para producirnos un placer similar al orgasmo humano, con el cual el cerebro entra en “estados alterados de conciencia”. En estos procesos se produce la imaginación, la fantasía, e inclusive, estados elevados de conciencia humana inherentes a la espiritualidad humana. (Jiménez, 2005, p. 120)

A esas cuatro fases las denomina, respectivamente: La experiencia de iniciación, la experiencia de placer y de felicidad, la experiencia de goce emocional multisensorial y la experiencia de descarga y de locura. Gracias a la descripción de dichas fases, Jiménez (2005) logra proponer un nuevo concepto de lúdica como experiencia cultural, el cual concibe como “una actitud, una predisposición del ser frente a la cotidianidad, es una forma de estar en la vida, de relacionarse con ella, en “espacios” y “ambientes” en los que se produce interacción, entretenimiento, disfrute, goce y felicidad” (p. 133).

Dicho concepto de lúdica se relaciona con el concepto de función lúdica, propuesto por Díaz (2006), pues éste es definido como el que permite “comprender la condición originaria desde la cual el sujeto construye representaciones simbólicas de la realidad objetiva y subjetiva y las recrea en acciones que le proporcionan diversión, placer y alegría” (p. 47). Sin olvidar que en tal condición convergen condiciones genéticas y sociales (Díaz, 2006).

En la nueva definición de lúdica, propuesta por Jiménez (2005), él reconoce que son espacios o ambientes que se encuentran, “acompañados de distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, la escritura, el arte, el descanso, la estética, el baile, el amor, el afecto, las ensoñaciones, la palabrería (Jiménez, 2005, p. 133). Pero dichas actividades, entre otras, “e incluso todos aquellos actos cotidianos como “mirar vitrinas”, “pararse en las esquinas”, “sentarse en una banca””, (p. 133); se consideran lúdicos en la medida en que, como lo afirma el mismo Jiménez (2005), otorgan, al ser ejecutados, como única recompensa, “la gratitud y la felicidad que producen” (p. 133).

1.3.2. Más allá del juego: la lúdica

El juego forma parte del comportamiento humano, de la cultura de cada sociedad, se presenta a lo largo de la vida de los seres humanos y permite madurar, crecer, comprender, socializar, aprender y desarrollar destrezas, estimular la alegría, la autoestima, la confianza en uno mismo y el crecimiento personal. Así lo describe Díaz (2006):

Si los grupos humanos, en todos los tiempos y en todas las edades, han realizado juegos en múltiples modalidades, hacen fiestas, producen música, danzan, hacen teatro, se recrean, inventan rituales y ceremonias de diversa índole, juegan con los animales, entre otras tantas acciones que proporcionan formas de recreación, diversión y placer, es porque estas prácticas tienen un profundo significado en su existencia, a pesar de la aparente trivialidad en el contexto de lo serio o lo productivo. (p. 15)

Es por esto que el juego contribuye en gran medida a una maduración psicomotriz, a potenciar las actividades cognitivas, a facilitar el desarrollo afectivo y el hecho de utilizar el juego en las instituciones educativas se convierten en un vehículo fundamental para potenciar los procesos de socialización y de convivencia, siendo este el medio más poderoso para desarrollar habilidades y conceptos a través de su propia experiencia.

Al intentar enfocarse en la lúdica como una realidad más profunda que el juego, surge una situación de carácter epistemológico, pues se hace necesario ver dicha realidad, más que como objeto empírico o como concepto, como fenómeno; debido a que procede de concepciones empiristas del conocimiento, el cual es comprendido como un hecho real y que se objetiva, a partir de la percepción y se experimenta a partir de la conciencia (Díaz, 2006); De esta manera, se puede asumir la lúdica como una abstracción, ya que su

concepción no se reduce al juego, aunque éste subyace como esencia lúdica; sino que “se hace un ejercicio lógico para establecer lo común a todas las acciones que proporcionan diversión, placer y alegría” (p. 22).

Con respecto al juego y su relación con la lúdica, algunos autores consideran que existe un vínculo entre las partes anatómico-fisiológica y psicológica, de forma gradual, elevando la lúdica sobre el juego. Jiménez, Dinello y Motta (2000) consideran que:

El juego como un sistema autoorganizador permite un sutil equilibrio armónico entre lo intelectual y lo emotivo; es decir, entre la neocorteza y las estructuras más profundas del sistema límbico para permitirle al sujeto creador trascender en niveles de conciencia lúdica que le permitirán acceder a la felicidad como finalidad última de la lúdica y no sólo al goce, al placer multisensorial proporcionado por el juego y el juguete. (p. 155)

Héctor Ángel Díaz, concibe dicha aparición del fenómeno, en su diversidad, como una función en el sujeto que se manifiesta en formas de prácticas lúdicas, y éstas, como formas de manifestación de práctica social (Díaz, 2006, p. 23). A partir de lo anterior, Díaz propone tres planos para abordar la lúdica, como objeto de investigación; a saber: El plano empírico y objetual, en el que se identifica aquello susceptible de clasificación y conceptualización, a partir de las propiedades que caracterizan aquellas manifestaciones culturales que proporcionan a la conciencia de los sujetos, recreación, placer y alegría. Después se encuentra el plano racional, “en el que se interpretan los equivalentes de las racionalidades de las prácticas lúdicas, las que se estructuran en un sistema de representaciones simbólicas y se manifiestan en imaginarios culturales” (p. 25), teniendo en

cuenta el sistema de valores en contextos sociales específicos. En el tercer plano, se hace énfasis en las condiciones subjetivas de la conciencia para comprender las condiciones que dan origen al fenómeno lúdico, a partir de una estructura que entrelaza la imaginación, la ficción o fantasía, el deseo y la emocionalidad del sujeto (p. 25).

Para definir el concepto de la lúdica, se hace mención de las características esenciales, sin dejar de tener presente los planos propuestos por Díaz, en los que el juego hace parte del primero de ellos. Como características esenciales, se encuentra, por una parte, toda acción que produce diversión, placer, alegría y toda acción que implica recreación y, por otra parte, se encuentran las expresiones culturales. De esta manera lo expresa Díaz (2006):

Así, las prácticas lúdicas, son representaciones simbólicas de la realidad, que expresan imaginarios ideológico-culturales, recreadas en diferentes formas de movimiento, o acciones, que producen diversión, placer y alegría, en las cuales los sujetos que las reproducen satisfacen necesidades emocionales y buscan el reconocimiento del Yo. (p. 21)

Aplicando tal definición al escenario de la educación, se puede decir que la lúdica es el desenvolvimiento placentero y espontáneo, en el tiempo libre del ser humano y puede ser usada como herramienta significativa, que enriquece el proceso de aprendizaje y brinda innumerables posibilidades a la acción educativa. La lúdica “puede emplearse con una variedad de propósitos, dentro del contexto de aprendizaje, pues construye autoconfianza e incrementa la motivación en el alumno. Es un método eficaz que propicia lo significativo de aquello que se aprende” (Martínez, 2009).

Bajo esa tesitura, se puede concebir la educación lúdica como “una acción inherente al niño, adolescente, joven y adulto que aparece como una forma transaccional con vista a la adquisición de algún conocimiento, que se redefine en la elaboración permanente del pensamiento individual en continuo intercambio en el pensamiento colectivo” (Nunes, 2002). El elemento principal de la actividad lúdica, no sólo es el juego, visto como recurso educativo que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje; pues existen unos principios que regulan las prácticas lúdicas, que permiten comprender y explicar las condiciones de su existencia, sentido y significado (Díaz, 2006, p. 57).

A partir de la definición de lúdica, Díaz identifica cuatro principios. Cuando se hace mención de las representaciones simbólicas de la realidad, que los individuos recrean; hace presencia el principio de ficción o fantasía, la cual se puede comprender desde el plano de la actividad del inconsciente y desde el plano de la actividad socio-cultural del sujeto; convirtiéndose así, en la fuente de la actividad creadora; pues se permite la construcción de mundos imaginarios y el tiempo del mundo cotidiano se congela. A partir de la ficción, se permite la satisfacción de la voluntad, la cual es reprimida o contenida en escenarios cotidianos o por condiciones culturales o sociales (p. 59).

Al presentarse tal situación, se hace posible el encuentro entre el sujeto y su yo; pues el individuo, no sólo construye escenarios simbólicos a partir del mundo cotidiano; sino que incorpora dichas representaciones sobre sí mismo y se hace actor de situaciones.

Jiménez (2005), por su parte, considera que “la lúdica al igual que el juego, son predisposiciones humanas inseparables de lo imaginario, de lo simbólico, de lo fantástico, que se encargan de producir representaciones simbólicas, de carácter colectivo” (p. 134).

“Es el juego de transformar su Yo, prisionero en el mundo de la vida social y material, en el otro Yo libre en el mundo de la ficción” (Díaz, 2006, p. 63); es en este momento en que se presenta el principio de alteridad, pues se manifiesta el sentido de significar la condición de ser otro; “expresando la relación de la subjetividad con el mundo exterior y los contextos socio-culturales” (p. 63).

Dicha situación, no puede presentarse en ausencia de placer; por el contrario, éste se enaltece desde el momento en que el sujeto puede satisfacer sus deseos y emociones. Dicho placer es mayor en la medida en que los deseos y las emociones se han reprimido reiteradamente. El hecho de satisfacer las necesidades, las emociones y los deseos, permite la aparición del principio de identidad, pues se hace reconocimiento de sí mismo frente a los demás. Primero se establece la identificación de la propia identidad y, con ella, se configura la identidad colectiva, al entenderse como parte de un grupo y compartir intereses con cierta comunidad (Díaz, 2006).

La presencia de los principios mencionados, permiten que la interacción entre el estudiante y el aprendizaje se haga evidente, de una manera diferente y en la mayoría de los casos, que se asimile de forma natural y espontánea por parte de los educandos. Sin embargo, hay que tener presente que las propuestas expuestas presentan ciertas distancias con respecto a la lúdica, a la conciencia lúdica y a la función lúdica del sujeto. Por ejemplo, haciendo referencia a la conciencia lúdica, se afirma que un sujeto “se expresa a sí mismo, se reconoce y conoce al otro a través de todas las acciones que realiza en su cuerpo

específicamente en todo lo relacionado con el movimiento, que es lo que más le apasiona a un infante” (Jiménez, Dinello y Motta, 2000, p. 145). Se evidencia entonces, la presencia de la conciencia lúdica, a partir del movimiento; pues éste permite conocimiento y reconocimiento del cuerpo. En palabras de Jiménez, et. Al. (2000) se podría afirmar que:

la espontaneidad y la libertad que produce el juego libre del cuerpo es lo que en esencia determina la construcción de una conciencia lúdica ligada al cuerpo, que actúa a veces como función y no como un estado o un proceso. (p. 145)

Por otra parte, se presenta una postura diferente a la propuesta por Díaz, acerca de la Función lúdica del sujeto; pues, según Jiménez, et. Al. (2000), el hecho de concebir la conciencia lúdica como una función, implica reconocerla como una capacidad, “pues no podría entenderse la posibilidad de la expansión de la conciencia a partir de la corporeidad si no se habla que la conciencia lúdica acrecienta la capacidad de ser consciente” (p. 145).

1.3.3. Tiempo libre: escenario de movimiento, normas y rituales

Cuando se habla de juego se tiene la concepción de gastar el tiempo, pero es necesario pensar que el tiempo debe utilizarse, tanto en el disfrute y goce del mismo, como en el placer de hacer lo que a un individuo le gusta y saber que una actividad alterna, puede lograr sacarle de un estado rutinario y hasta poco interesante. Es así como el ocio llega a ser parte importante en los procesos pedagógicos en las instituciones educativas; visto, no como la ausencia de actividad, sino como el tiempo libre de una persona. Muchas veces se tiende a confundir juego con ocio, pero el ocio es un modo típico de comportarse en el

tiempo y el tiempo de ocio está destinado a actividades de disfrute personal y colectivo; el ocio no es mero juego; ha sido un concepto usado inapropiadamente, tendiendo a utilizarse como un comodín, para designar lo que los niños hacen, el ocio infantil es considerado trabajo muy serio en el proceso de socialización (Munné, 1992). El ocio además de ser un factor de desarrollo del ser humano con actividades como el juego o el deporte, pasa a ser libre desde 1972 y con más fuerza en 1980, el sentido profundo del ocio es el tiempo libre, debido a que se manifiesta cuando las actividades ociosas no responden a un comportamiento hetero-condicionado, sino auto-condicionado (Garrido y Torregrosa, 1996).

Lo ideal es que exista goce y disfrute en la realización de cada actividad del ser humano; sin embargo, no parece ser así en la cotidianidad. Generalmente, parece como si lo que se hiciera fuera una carga y de carente motivo de agrado y satisfacción para quien realiza la acción. Esta situación puede deberse a la ausencia de ciertos elementos que son inherentes a lo lúdico; a saber: el movimiento, las normas y el ritual (Díaz, 2006, p. 50).

Por una parte, cuando se hace mención de la palabra “libre”, se relaciona con la facultad para obrar o no, o con la presencia de sujeción hacia algo. De esta manera, hacer referencia a tiempo libre, se está asumiendo que es el momento en el que un individuo ya no estará sujeto a algo o que puede actuar sin restricción.

Ésta situación refleja que el movimiento es indispensable en actividades, no sólo lúdicas, sino aquellas en las que se actúa sintiéndose no coartado y, de igual manera, refleja que en algunas aulas, aunque se afirme que se está en clase, los individuos se encuentran coartados, sujetos o impedidos a actuar según su auténtica intención; porque el movimiento “son las acciones a través de las cuales la conciencia del sujeto recrea lo simbólico” (p. 50);

pero dicho movimiento se encuentra presente tanto en la percepción, como en la conciencia.

Asimismo, es necesario reconocer que, al existir movimiento, tanto sensorial como racional o emocional, se está en vínculo o relación con los demás y, es en este momento en el que se hace ineludible la presencia de normas. Tratar de entablar un juego sin normas es tan dificultoso, como entablar comunicación con lenguajes diferentes. ¿Cuántas veces las normas que se establecen y se acuerdan en un aula de clase, son las mismas entre educadores y educandos? Tal vez ésta es otra razón por la que se anhela el final de dicha actividad para moverse en otra en la que las normas permitan la interacción con los demás y consigo mismo.

El tiempo de jugar es efímero y placentero cuando se liga a lo creativo; una tarde llena de juego y de diversión parece un suspiro cuando nos entregamos al tiempo fractal de la lúdica. Lo contrario ocurre cuando el juego se vuelve didáctico o se somete a la rigidez de reglas impuestas desde afuera y no negociadas, allí el tiempo para el niño o el sujeto creador se vuelve eterno, similar al paso del tiempo en las escuelas tradicionales, que no son más que espacios atravesados por el tedio y el aburrimiento, producto de una inadecuada concepción del ser humano y de la sociedad en que vivimos. (Jiménez, Dinello, Motta, 2000, p. 154)

Por último, hay que mencionar que existe una forma que está determinada por las acciones mediante las cuales se evoca un símbolo o, en la ficción, se evocan otras realidades diferentes de aquellas dadas en la temporalidad y el espacio actual (Díaz, 2006, p. 53). A esta forma se le reconoce como ritual, y se hace presente en las actividades lúdicas; ya que en él “la temporalidad de la realidad material se exorciza transformándolo

en un tiempo imaginario liberado de las vicisitudes y las problemáticas de la vida cotidiana” (p. 53).

Este elemento permite evidenciar que, en las actividades académicas, muchos estudiantes no viven el tiempo imaginario que le libera de la cotidianidad. Ése ritual que permite que los sujetos, no se desvinculen de su propia realidad, sino que se conecten con otra.

Estos tres elementos, propuestos por Díaz (2006) que caracterizan la lúdica, justifican la existencia del mencionado tiempo libre, tan anhelado por los estudiantes en las instituciones educativas. A través de dicha expresión, un individuo está reafirmando que quiere realizar una actividad en la que pueda moverse sensorial y/o mentalmente. Se trata de una actividad en la que las normas lo incluyan como parte de la acción y en la que pueda evocar una realidad que le permita vivir otra.

Según el contexto anteriormente descrito, se puede afirmar que una clase, aunque carezca de juego, si contiene los elementos de movimiento, normas y ritual; puede asumirse como una clase lúdica o como una clase en tiempo libre; pues se trata de una clase en la que los participantes se mueven sensorial y/o mentalmente con libertad, pero que siguen normas que han acordado y viven realidades diferentes a la espacio-temporal de dicho momento.

1.3.4. Creatividad y expresión: formas de existir

Existe una intencionalidad en la proporción de un espacio lúdico o, como lo diría Díaz (2006), en la proporción de la lúdica; pues “en verdad el niño habita en un mundo imaginario, en un espacio y tiempo irreales y está rodeado de cosas que convierte en

juguetes, los cuales también están ontológicamente determinados por la dimensión del como-si.” (Holzapfel, 2011), es por ello, que los diversos recursos de interacción proyectados en los espacios lúdicos, son potencialidad para procurar la imaginación, la fantasía, y el aprovechamiento de elementos cotidianos, por parte de los niños, niñas, jóvenes o adultos. Sin embargo, no siempre es suficiente con permitir el desarrollo de la imaginación; sino que también hay que contribuir a la posibilidad de permitir a los individuos, que se expresen y que puedan crear momentos agradables. Por esto, es indispensable abordar el concepto de creatividad; pero a la vez, un concepto que se encuentra estrechamente ligado con él; la expresión.

Recurriendo a definiciones básicas, la creatividad es aquella actividad en la que se permite concebir, dar existencia a aquello que no existía; producir, suscitar o dar a luz desde la oscuridad. Es la presencia de algo nuevo en lo pasado; es decir, innovar. De otro lado, el concepto de expresión se define como aquella acción que consiste en sacar afuera aquello que permanece interno. Por ello se asocia con el hecho de manifestar emociones, sentimientos o pensamientos. Así, expresar, radica en “hacer sensible o comunicable por señales que dan un sentido –propio o figurado- a algo de sí mismo” (Dinello, 2006, p. 13)

Pero, ¿qué relación existe entre la creatividad y la expresión? Todo lo que se ha descrito acerca de la lúdica y sus elementos y principios, están estrechamente asociados con los conceptos de expresión y creatividad; pues se ha mencionado que los individuos hacen uso de la ficción y la fantasía; momento en el que la presencia de la creatividad se hace evidente. Los individuos producen de la nada, escenarios que se encuentran al margen de

los cotidianos; escenarios en los que pueden actuar con sinceridad, ser naturales; en otras palabras, expresarse como son; es decir, sacar aquello que permanece resguardado. Al expresarse en un escenario creado o una situación creada, se reafirma el reconocimiento del Yo, y, con él, el Yo en el Otro.

De esta manera, “tanto la expresión como la creatividad son formas de manifestar la existencia de un sujeto humano” (p. 15). Es por esto que la lúdica ha de fomentar la creatividad, la expresión a través de sus actividades; pues tanto la creatividad como la expresión, abarcan los elementos y los principios de la lúdica.

Por medio del juego se permite la actuación de los individuos, asumiendo roles en los que se permiten desarrollarse, tanto individualmente como colectivamente. Así, la intencionalidad lúdica, a través de la actividad pedagógica, se puede convertir en una actividad de enseñanza altamente motivadora; teniendo en cuenta que potencia en el individuo su imaginación, creatividad, habilidades y destrezas que le permiten expresar su mundo, en el mundo que lo rodea, facilitando las relaciones entre pares y con los otros. De la misma manera:

Cuando hablamos de juegos espontáneos corporales, es necesario aclarar de entrada que lo espontáneo es algo que no se puede enseñar; es decir, no se aprende a ser espontáneo con la idea de utilizar juegos didácticos, ni mucho menos a través de terapias, pero sí podemos argumentar que si al niño se le suministra un ambiente apropiado de interacción humana en el cual se plantee la necesidad de ampliar todas las experiencias lúdicas del niño, la creatividad se va a desarrollar en mucho grado. (Jiménez, Dinello, Motta, 2000, p. 145-146)

Esta realidad lúdica permite concebir la noción de un campo pedagógico, en el cual “los sujetos pueden expresarse creativamente y asumir la interacción con los objetos y otros sujetos” (p. 162). De esta manera, se describe cómo se presenta la actitud lúdica en los sujetos; pues “cuando nos ponemos serios repetimos y reproducimos lo que ya sabemos o lo que el otro espera de nosotros; es con el espíritu de la lúdica que ensayamos y nos damos una cierta libertad de la cual pueden surgir creativities” (p. 162).

La lúdica se trata, entonces, de una manifestación que contribuye al equilibrio psicológico y fisiológico del ser humano; pero a la vez permite la construcción de nuevos escenarios, seres y datos. No se trata, simplemente, de un ejercicio que sucede y finaliza; sino que sucede y permite la continuidad de la realidad. Jiménez (2005) utiliza las siguientes palabras para expresarlo:

De esta forma natural y espontánea se regula nuestra vida síquica, y a la vez se origina todo ese arsenal que tenemos de fantasías creadoras, las cuales son las que nos permiten crear lúdicamente nuevos seres fantásticos en el juego, al igual que también permite crear nuevos conocimientos, cuando la lúdica, a través del pensamiento metafórico, hace evolucionar la ciencia. (p. 134)

La creatividad puede estar presente en la cotidianidad, sin embargo, puede tratarse de continuidad o copia de una realidad ya preestablecida; por lo que Jiménez et. Al. (2000, p. 166) han considerado importante presentar las formas de presenciar la creatividad; a saber:

Por una parte, se puede apreciar cuando hay un deslumbramiento por una facilidad de comprensión o cierta habilidad para realizar algo. Puede estar relacionada con lo conocido como arte.

Cuando alguna situación problemática, que aparece como de difícil solución, resulta ser de fácil solución para otros; pues, siendo creativos, logran plantear y resolver las dificultades asertivamente.

Cuando se presentan productos de aprendizaje que satisfacen más las expectativas que los similares.

Cuando un sujeto integra su ser en una totalidad; involucrando su pensamiento y su comportamiento, el cual se expresa de forma espontánea y, por ende, creativa.

La siguiente figura muestra las categorías y subcategorías, abordadas anteriormente desde un sustento teórico; las cuales, a su vez, permiten analizar la información obtenida en la experiencia de la ludoteca J.O.S.E.

Categorías y Subcategorías

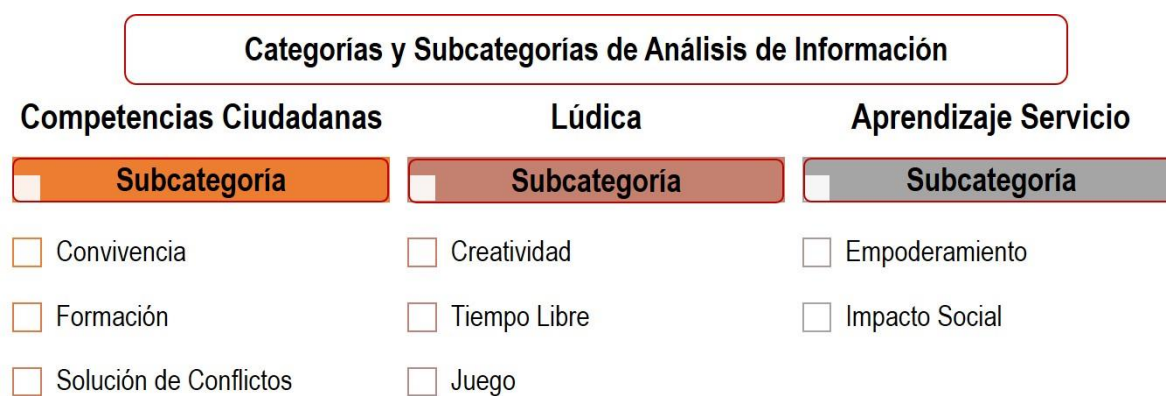


Figura 5: Categorías y Subcategorías
Fuente: elaboración propia

1.4. Sistematización de experiencias

La experiencia de la ludoteca J.O.S.E. se analiza a través de la metodología de la sistematización de experiencias. Desde hace muchos años, el ser humano ha decidido registrar sus experiencias para compartirlas o enseñarlas; como concepto y como práctica estratégica, es así como se manifiesta que “la práctica sistematizadora ha sido tan rica en estos últimos 50 años que, en su constitución, han ido emergiendo diferentes concepciones de cómo realizarla y desde dónde fundamentarla” (Mejía, 2008, p. 15); por lo tanto, la forma en que el individuo pretende organizar sus prácticas y experiencias utilizando la sistematización, conlleva a que se haga un proceso de aprehensión de sus saberes involucrando sus perspectivas en los diferentes roles en los que se desempeña (social, personal, político, emocional, crítico, entre otros).

Por lo anterior, se da a conocer, cómo la sistematización de experiencias, al no ser propia del campo educativo, se fue dando un lugar en la escuela debido a su impacto y su beneficio en la reconstrucción histórica de la práctica docente.

Bajo esta perspectiva, los orígenes de la sistematización de experiencias se presentan en Latinoamérica, cuando las diferentes disciplinas del saber buscan de forma contundente salirse de los lineamientos planteados por las ciencias positivistas como único medio para conocer y dar cuenta de la realidad; generando que, en esta nueva forma de adquisición de conocimiento, se tengan en cuenta las experiencias de los involucrados y su cercanía con las mismas, que los resultados no sean el aspecto central, sino que se mire el proceso en general para así poder transmitir los aprendizajes obtenidos durante toda la experiencia.

En particular, en el campo del trabajo social entre los años 50 y 60 es donde se da inicio a la sistematización de experiencias con el propósito de cualificar la profesión relacionada con el trabajo social, resaltando el papel de la sistematización al rescatar, establecer, enfatizar y especificar el saber.

Más adelante a mediados de los 70 se da la llamada reconceptualización del trabajo social, que se trató de una reflexión frente a la realidad social del momento, “es aquí donde la sistematización se encargó de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad” (Ayllon, 2002, p.20)

Durante los años 70 y 80, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización, se fortalece con las corrientes de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces como lo era: El trabajo social reconceptualizado; la educación de adultos; la educación popular; la teología de la liberación; la teoría de la dependencia y la investigación acción participativa.

A inicios de los 90 la sistematización de experiencias era vista de forma más rigurosa buscando que se reconociera por la capacidad de dar a conocer que en Latinoamérica se encontraban experiencias con características únicas que ameritaba el trabajo social, a lo que se menciona “que existe una práctica específica que merece el nombre propio de “sistematización” y que, por tanto, se puede distinguir de otros esfuerzos referidos al conocimiento de los hechos sociales, tales como la investigación o la evaluación” (Palma, 1992, p.21).

Durante ese tiempo la sistematización de experiencias empieza asumir posturas particulares y procedimientos propios acordes a las características de cada uno de los grupos en donde se daban las experiencias, desarrollando prácticas, reflexiones y discursos legítimos que permitieran la transmisión de saberes y de hechos sociales.

Actualmente, la sistematización de experiencias es vista como un proceso metodológico que permite la producción de conocimiento a partir del encuentro, estudio y transformación de la realidad, sin embargo, sigue siendo un campo que da mucho de qué hablar debido a las diferentes reflexiones que se han dado a lo largo de la implementación, evaluación y socialización de las experiencias.

Antes de continuar abordando la sistematización de experiencias y las diferentes miradas teóricas que se han desarrollado sobre ésta, es pertinente considerar la conceptualización de experiencia, y a su vez cómo ésta es inherente al individuo.

En este orden de ideas, el ser humano no se satisface con vivir un significativo momento, sino que siente la necesidad de compartirlo, como esperando impactar a los demás con su conocimiento y lograr una mejor posibilidad de vida. Es decir, el ser humano anhela enseñar su camino para que otros lo recorran o busquen el propio. Parece una actividad constante y natural en el ser humano: buscar conocimiento verdadero, hacer registro de la experiencia y el conocimiento que surge de ella para enseñarlo a los demás.

Por lo anterior, es importante tener claridad frente al concepto de experiencia sin desligarlo de la sistematización, de ahí que se reconozca que la “experiencia” es una palabra que trae autoría propia no solo desde los sujetos, sino también por el momento en que se suscribe, el tiempo en el que se lleva a cabo y por los contextos en los que se realiza, de esta manera, “resulta obvio indicar que el objeto de conocimiento en la sistematización

de experiencias es, precisamente, la experiencia. Es indispensable precisar qué la define y delimita conceptualmente, para efectos de la sistematización” (Barnechea y Morgan, 2010, p. 4).

Jara (2006) realiza una aproximación al tema de las experiencias como “procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos” (p. 1); cuando se tiene contacto con la realidad es éste el primer acto y, tal vez, el más claro acercamiento a la construcción de conocimiento dado que en toda experiencia intervienen factores objetivos y subjetivos que están mediados por las percepciones, emociones y situaciones a los que se ven expuestos los involucrados en la experiencia; acto seguido al contacto con la realidad el individuo involucrado en la experiencia inicia con un proceso de registro, clasificación y análisis de lo vivido; sin embargo, la información que se da de la experiencia no siempre es de carácter universal u objetiva, debido a que cada una de éstas es de orden individual pero a la vez se relaciona con el colectivo social.

Al intentar registrar y compartir una vivencia o una experiencia, hay que considerar que existe, además de un fenómeno externo al experimentador-investigador, un fenómeno humano y social; por lo que se hace necesario identificar qué sucede y cómo el ser humano asume lo que sucede. De esta manera, quien investiga un fenómeno humano, debe partir de la premisa de cuestionar sus pre-saberes, sus prejuicios; asumiendo una actitud de apertura, entendiendo que los seres humanos no sólo son seres racionales, también son emocionales, biológicos, sociales y culturales. Con respecto a lo mencionado, Rivero (2002) aporta que:

el hombre es multidimensional: biológico-cultural, especie-individuo y sociedad-individuo. Es homo sapiens y homo demens. Con un pensamiento racional, empírico y técnico por un lado, y con pensamiento simbólico, mitológico y mágico, por el otro. (p. 114)

Asimismo, esta comprensión de una experiencia no solo se enmarca en un escenario epistemológico específico, sino en un momento histórico de la ciencia, en donde se transita de los modelos lineales a los modelos circulares, ubicando el ejercicio investigativo de sistematización de experiencias en las ciencias modernas y posmodernas, buscando hacer una mirada amplia y reflexiva de todos los actores y las redes vinculares que se construyen entre ellos, pues la mente humana, si bien no existe sin cerebro, tampoco existe sin tradiciones familiares, sociales, genéricas, étnicas y raciales, reconociendo que las mentes están encarnadas en cuerpos y en culturas (Varela, 2000, p. 14).

Una de las posturas disciplinares considera que el hombre se debe reflexionar desde su ecosistema, teniendo en cuenta sus variables culturales, meta-biológicas y su universo del lenguaje (Morín, 1990, p. 230); por lo tanto, se invita a articular lo físico con lo biológico y estos dos elementos atravesados por lo antropológico, psicológico y mitológico, con el objetivo de entender cómo emergen los discursos sociales y cómo éstos hacen parte del acto de vivir.

Por ende, se puede afirmar que la experiencia, es un proceso particular que surge de las vivencias o momentos significativos que el individuo, a lo largo de su vida, ha experimentado y que le permite relacionar sus áreas: emocional, psico-social, ética, política, entre otras, con el fin de comprender y transformar su realidad.

Abordando la sistematización, es de considerar que es un concepto que se puede definir inicialmente como clasificar, ordenar o catalogar una información, pero al momento de hablar de sistematizar experiencias, el término toma fuerza, se vuelve mucho más amplio, debido a que las experiencias, como se mencionó anteriormente, son procesos históricos, dinámicos y complejos, individuales y colectivos, que son vividas por personas en momentos y lugares específicos (Jara, 2001). En relación con lo anterior y tomando en cuenta la amplitud que se da al concepto, es necesario denotar que no todo lo que se hace es sistematizable, sino que, por el contrario, debe surgir de la experiencia de la práctica, para que no sean solamente vistas como hechos o acontecimientos puntuales ni medianamente como datos.

Es así como la sistematización de experiencias está contextualizada no sólo socialmente sino también en los planos económico, político, regional y mundial; además que se instalan en situaciones particulares de espacio, lugar y tiempo determinados con acciones y características únicas (Jara, 2006), por esto importante que se parta del presente para observar los procesos que se dan al inicio de la experiencia y que no se quede en la descripción y los relatos de las acciones, sino que trascienda la frontera de la interpretación. “La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas” (Jara, 2013, p. 4). Por consiguiente es necesario resaltar que la educación lleva a construir estructuras que cimientan los procesos dentro de la escuela para que direccionen la ruta a tomar, en la transformación del mundo, teniendo en cuenta los actores y los diversos factores que intervienen, cómo se relacionan entre sí y por qué lo hacen de este modo, siendo ésta una forma de producir conocimiento y aprendizajes significativos que

posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora que pueda ser visibilizada y replicada para contribuir al mejoramiento de una comunidad específica (Jara, 2013).

En relación a la transformación de prácticas docentes encaminadas a la reflexividad y criticidad, se concibe que “la sistematización es un instrumento para conocer mejor la realidad y nuestra ubicación en ella” (Bickel, 2006, p.2); esto permite entender cómo las prácticas permiten acumular en el tiempo y en el espacio conocimientos y sentidos que posibilitan recrear y transformar el mundo a través de las reflexiones críticas, debates y descubrimientos que se hacen de la interacción en el encuentro entre dos sujetos de la realidad educativa, en donde la narrativa de la sistematización se convierte en la voz del otro y es la correspondencia para verse a sí mismo, encontrando significados a lo que se hace.

Complementando la definición de Jara y Bickel es importante tener en cuenta el componente histórico en el momento de sistematizar una experiencia; como lo afirma Mejía (2004) de la siguiente manera:

La sistematización la realiza un grupo que ha realizado la práctica. Parten de un relato, en el cual han reconstruido la historia de la experiencia, luego realizan un esfuerzo para ver la unidad del proceso, a la cual se le agrega una relación más amplia al contexto. (p. 16)

En ese sentido vale la pena aclarar que la sistematización que surge como producción de conocimiento en el campo educativo, propende por impactar los contextos donde se aplique, por un mejoramiento de la construcción de una sociedad mejor, que invita

a hacer de la acción pedagógica una oportunidad de construir y de experimentar colectivamente.

Para comprender el concepto de sistematización de experiencias, desde las prácticas educativas en una recuperación de saberes, se deben legitimar las experiencias contextualizadas desde la misma praxis. Frente a esto, Ghiso (2004) afirma que

La sistematización, como práctica de investigación social reteje y teje argumentaciones, las valida, las hace plausibles; buscando el encuentro legitimador de los acuerdos discursivos. Esta tarea investigativa así entendida, aporta a la regeneración del tejido social y a la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales. (p.14)

Como reto de transformación a nivel social, la sistematización de experiencias contribuye a responder al desafío de hacer de nuestra realidad concreta en la escuela, una nueva forma de re-pensarse la educación como una construcción articulada puesta al servicio de todos, y al estar inmersos en ella también busca articularse con los otros estamentos (padres de familia, líderes comunitarios, orientadores, asesores especializados, ONG, etc.) que le permitan hacer alianzas estratégicas, para que se conviertan en el peldaño base, hacia una sociedad menos excluyente y más participativa. Frente a la reflexión que respecta, se invita puntualmente a “empezar a sistematizar las prácticas propias como maestros o continuar haciéndolo, pero pensando críticamente qué implicaciones tienen tales acciones” (Barragán, 2015). Este ejercicio crítico pretende transformar la escuela y los diferentes actores inmersos dentro de una sistematización de experiencias, permitiendo que esta transformación trascienda a un escenario interpretativo crítico; al respecto, Cendales y Torres (1999) afirman que

El relato que resulta de la fase de reconstrucción narrativa de la experiencia, a la vez que se constituye en la base del análisis y la interpretación crítica, alimenta la memoria colectiva y por tanto, la identidad de la organización o grupo protagonista de la experiencia. (p. 11)

Según lo anterior no se puede desconocer el papel individual y colectivo que se debe tener en cuenta al momento de recopilar, vivenciar y transmitir la experiencia. En otros términos, la sistematización se inclina porque la interpretación crítica sea más aterrizada y lleve a mover estructuras para lograr una verdadera transformación, que permita configurar el aprendizaje de la experiencia en conocimientos, poderlo compartir con pares y ponerlo a juicio para ser validado. La importancia de la sistematización de experiencias, no solamente radica en transformar aprendizajes, sino que además modifica la percepción frente a la vida de las personas que se encuentran dentro de la investigación, tanto del investigador como del investigado y a su vez replica esa transformación a la comunidad circundante (Mejía, 2004).

Como método de investigación y producción de saber y conocimiento desde la práctica, la sistematización de experiencias va construyendo un nuevo discurso que explica y entiende el mundo, desde una posición diferente, ubicada en un punto del espacio geográfico, en un contexto delimitado, con una historia particular, y con un grupo determinado de personas; la sistematización de experiencias indaga por el componente social de interés, pero no es suficiente con el dato o la información que arroje esta búsqueda, sino que de estas acciones particulares se genera una nueva comprensión del mundo, es decir, aunque los conocimientos o saberes que se generan, transforman o se

confirman, no tienen las características de ser universales, no son estándares, ni pretenden ser la única verdad (Mejía, 2004).

Adicionalmente, la Sistematización de Experiencias entendida como una práctica social, se convierte en un proceso constructivo y dialógico donde los sujetos se plantean algunos desafíos que les permite: reconocer, integrar, re-ordenar y expresar comprensiones y explicaciones, haciendo que la palabra cobre vida; esa palabra sin condicionamientos, que reconoce al otro mediante los acuerdos, que devela múltiples significaciones en la reorganización y recreación conceptual; para lo cual se debe producir textos diversos contextualizados y situacionales que reconstruyen experiencias. “En la sistematización de experiencias se pretende explicitar, organizar y, por tanto, hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos, por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica” (Barnechea, Morgan, 2010).

En consecuencia, la sistematización de experiencias permite la transformación de la propia realidad a partir de los aciertos y los desaciertos, con el fin de comprender y mejorar las propias experiencias, sin perder de vista la importancia al ver cómo, a partir del intercambio de experiencias similares, se favorece lo cualitativo de las mismas, mediante el intercambio anecdótico, por lo que “se atribuye a la sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad” (Jara, 2008, p.15). Cuando se aporta a la reflexión teórica desde la experiencia, lo teórico cobra sentido en la práctica, para incidir de esta forma con propuestas de gran alcance en políticas y planes a partir de aprendizajes concretos que provienen de experiencias reales.

En la recuperación de las experiencias reales de cada proceso, hay información valiosa desde la perspectiva de los actores, que puede o no estar organizada o que se desconoce que se tiene, perdiendo muchas veces el valor de la misma, para descubrir o explicar la lógica del proceso vivido. Por ello, la importancia de propiciar continuos escenarios de reflexión de la práctica que nos lleven a las diversas posibilidades de interpretación. Sin reflexión alguna, se puede caer en la generalización y normalización de las situaciones, y en muchos casos la invisibilidad de factores de gran relevancia para la transformación social, cultural e individual.

Estos escenarios de reflexión son necesarios para propiciar la comunicación dentro del proceso vivido, en aras de fortalecer un diálogo de saberes que permita formular conclusiones que conlleven diferentes líneas de acción, al recuperar los aprendizajes y que éstas sean retomadas en posteriores sistematizaciones con el fin de mejorar o transformar las prácticas sociales.

Teniendo claridad que en todo proceso de sistematización de experiencias educativas, aspectos como: la reflexión, la comunicación, el intercambio de saberes y la transformación de la realidad, cobran validez en la medida en que los actores que participan del proceso, se concienticen de la importancia de llevar a cabo un ejercicio responsable, riguroso y contextualizado, que a su vez permite un empoderamiento de la experiencia vivida, narrada, reflexionada para compartirla con el fin de ser transformada o mejorada.

Sin embargo, los aspectos mencionados no se pueden visualizar si al interior de la experiencia no existe una ruta metodológica que acompañe y fortalezca el proceso; cuya característica vital es ser un método, el cual “es un camino a seguir, que tiene sus “sustratos” epistemológicos, teóricos; sus paradigmas” (Carvajal, 2006, p. 68), donde el

método no es rígido, depende de la experiencia que se sistematice. “El método se elige acorde a la experiencia a sistematizar, su objeto, sus intencionalidades sus paradigmas o enfoques teóricos, el tipo de sistematización, el quien la realiza, etc.” (Carvajal, 2006, p. 68).

Comprendiendo la complejidad del ejercicio de sistematización, se propone que el docente antes de intervenir en dicho proceso debe de reflexionar con base en las siguientes preguntas: ¿Qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿por qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar?, pues desde estos cuestionamientos depende el impacto de la sistematización. Y es en estos momentos donde la labor del docente investigador complementa la interpretación crítica entre la teoría y la práctica (Jara, 2013).

1.5. Didáctica: Disciplina para el proceso de enseñanza y aprendizaje

La escuela, en el cumplimiento de sus funciones, como entidad dedicada al proceso de formación, se ha limitado a cumplir con los planes de área, indicados por el Ministerio de Educación, como los “Estándares Básicos de Competencias”. Dichos planes o programas tienen el propósito de alcanzar la calidad de la educación y en este afán, se ha enfocado en implementar los planes, dejando de lado la gran importancia del método para orientar estos procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Se orienta y se da cumplimiento con todo, pero de ¿qué forma?, ¿estos contenidos temáticos, se planean teniendo en cuenta los elementos esenciales contextualizados del estudiante: las característica socio-culturales, personales, el desarrollo mental, el interés o la motivación,

etc.?, como lo referencia (Bolívar, 2003) “Los cambios organizativos a nivel de centro escolar (y el currículum -como propuesta educativa- se dirige a este nivel) no siempre han tenido el suficiente impacto en las prácticas docentes en el aula” (p. 5).

Por lo tanto, los docentes juegan un papel indispensable en la orientación al logro, es decir, de alcanzar el abarcamiento de la temática disciplinar en su totalidad, pero con un sentido sólido, primero con el manejo de la disciplina y segundo con la forma o el método de enseñanza. Asimismo, el docente debe reflexionar desde sus propias prácticas: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿dónde enseño?, ¿para qué enseño?, ¿cuándo enseño?; pudiendo así, realizar una orientación con sentido significativo para los estudiantes, fundamentada en el sentido de la enseñanza o del ¿para qué aprendo?, ¿cómo lo relaciono con la vida cotidiana? y ¿cómo lo proyecto para la vida futura?; “por tanto, hoy, menos ingenuamente, consideramos adquirido que el aprendizaje de los alumnos no sucederá si paralelamente no se da un aprendizaje de los profesores y sin cambios organizativos que promuevan el desarrollo de los centros” (Bolívar, 2003, p.13).

Teniendo presente dichos interrogantes, los objetivos planteados de la pedagogía, la educación y las entidades que la promueven,

La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. (Camilloni, 2007, p. 22)

La disciplina de la didáctica, continúa Camilloni (2007):

Es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional. (p. 22)

Es por esto que, para lograr, de una forma efectiva, que los estudiantes construyan los saberes que necesitan para mejorar la calidad de vida personal y social, a través de la educación, los docentes deben comprender y reflexionar sobre el desempeño de sus propias prácticas y, a partir de esa reflexión, mejorar la enseñanza, por medio del diseño de estrategias didácticas, ajustes a la evaluación, implementación de ambientes de aprendizaje, conocimiento y uso de recursos, servicio a la comunidad, etc. Estas acciones pedagógicas deben tener en cuenta no solo el desarrollo cognitivo, sino el desarrollo social, para que haya una conexión entre el aprendizaje y situaciones prácticas de la vida cotidiana, “porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y trabajadores” (Camilloni, 2007, p. 21-22); es decir, el docente está llamado a reestructurar sus prácticas dentro del aula, de forma motivadora y con significado para los estudiantes, está llamado a concretizar la didáctica en su clase; en otras palabras, “el saber que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, su eficiencia se llama didáctica” (Ricardo Lucio A., 1989, p. 3)

Dentro de las practicas significativas de los docentes, se cuenta con la estrategia de realizar ambientes de aprendizajes, acordes a la edad y el interés de los estudiantes, dentro de los ambientes de aprendizaje, el profesor está en la condición de contar con múltiples recursos, y uno de estos es la manipulación de material didáctico, pues este les llama la atención por su forma y facilidad de manejo, que los lleva a la comprensión de diferentes conceptos; para los niños pequeños de básica primaria que se encuentran en la etapa en un desarrollo cognitivo según Piaget; de esta forma, los docentes, se enfocan asertivamente en mejorar la educación de los estudiantes, porque, entre otras cosas, “los planes de los profesores obligan a la búsqueda previa de los materiales más adecuados que precisarán docentes y alumnos. Su selección se convierte en un proceso explícito de deliberación para elegir los más convenientes” (Sacristán, 1998, p. 4).

Es por esto que se desarrollan, según propuesta de Camilloni, (2007) didácticas generales y didácticas específicas, a través de las cuales, se pretende dar respuesta a los interrogantes esenciales de la enseñanza para el aprendizaje, anteriormente compartidos; y se abordan, a la vez, campos sistemáticos educativos más delimitados.

Es indispensable, empero, que los educadores, no sólo tengan conocimiento teórico acerca de las estrategias y métodos de enseñanza de alguna disciplina, sino que, cuenten con la disposición y las habilidades para llevar a cabo tal conocimiento; incluso, superando los límites que se pueden presentar entre la teoría y la realidad. Así, la problemática de la formación del docente, “no se puede reducir a presentarles el saber didáctico disciplinario a través de una versión enseñable y adaptada a una rápida transmisión, sino que debe centrarse en la necesidad de producir en ellos cambios conceptuales” (Camilloni, 2007),

que permitan desarrollar las capacidades, tanto de estudiantes, como de docentes. Camilloni (2007) considera que:

Así como el propósito de la didáctica es que los estudiantes de estos profesores aprendan el saber erudito y no una versión manipulada y simplificada de ese saber, la formación didáctica de los docentes se plantea la necesidad de brindar orientación a los profesores para el aprendizaje del saber disciplinario sabio que ofrece la didáctica como disciplina teórica dedicada a estudiar la enseñanza. (p. 41)

1.6. Práctica docente

Cuando se habla de práctica en un contexto educativo o académico, es necesario tener en cuenta la existencia y presencia de diferentes actores: docentes, estudiantes, corrientes pedagógicas, currículo, P.E.I., entre otros; los cuales, no sólo se encuentran inmersos en dicho escenario, sino interrelacionados y entrelazados. Hablar de una práctica pedagógica, sin la interacción de tales elementos, no es posible asegurarla; pues no se facilitaría la articulación, evaluación ni reorganización de las prácticas mismas. Por esta razón, Delors (1994) ha propuesto la presencia de cuatro pilares de la educación; a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; pues no sólo deben buscarse desarrollar en los aprendices, en los estudiantes, sino que primero deben encontrarse bien fortalecidos en el educador, en el maestro; en pro de una concepción y aplicación de la educación como un todo, que permita, con el transcurso de la vida y de las prácticas de docentes y estudiantes, convertirse en personas sabias o prudentes; empoderadas de conocimiento y de la vida en plenitud.

Cuando un individuo aprende, se hace presente no sólo su aspecto racional, sino otros aspectos inherentes a él. Su acercamiento con la realidad no se da en abstracto, sino en una relación práctica con el mundo y con lo que percibe de él. En este sentido, Mejía (2008) afirma que:

La práctica emerge como un lugar en el cual los saberes están en la acción, pero también como un lugar de creación de saberes. Su forma de existir no es sólo la de un lugar en el cual se hacen adaptaciones, adecuaciones o aplicaciones del conocimiento aprendido. En muchas ocasiones esos saberes de acción son de origen científico y son readecuados, reorganizados, reformulados y transformados por la misma práctica. (p.12)

Un aspecto importante en la adquisición de conocimiento, relacionado con la práctica, está basado en las interacciones que se establecen con el otro; ya bien sea al prestarle servicio o al interactuar con él de manera lúdica; ya que permiten adquirir nueva simbología de pensamientos y dan la posibilidad de ampliar las propias realidades; las cuales, con el tiempo, se evalúan y determinan si son de uso adecuado para el crecimiento personal, social y político; sin olvidar que las experiencias no sólo se obtienen con el entorno, sino con los que lo habitan y sus características; es decir, con lo que son los demás.

Parece una reconciliación con la naturaleza; ya no buscar verdades universales en un escenario metafísico, sino verdades mutables, que aparecen y desaparecen en cada evento, cada momento de la vida normal.

Es importante señalar que, siendo la realidad tan cambiante, no se puede afirmar que exista un solo estilo de práctica, una única posibilidad universal; sino que cada educador presenta su estilo o su forma de proyectar sus perspectivas pedagógicas, sus alternativas de

enseñanza y sus métodos de evaluación; según las interacciones que se establecen en el contexto educativo; en una escuela, en un aula de clases. Es por esto que toda práctica educativa de calidad requiere un maestro que tenga claridad (iluminación) acerca de lo que va a compartir, que disfrute su ejercicio; que procure un conocimiento que pueda ser empoderado en y por los estudiantes y sus colegas; que constantemente evalúe sus prácticas pedagógicas, al límite de la prudencia y la sabiduría, garantizando así la apertura de un pensamiento crítico, un conocimiento práctico y un nuevo horizonte cultural.

El rol del profesor consiste, entonces, según Calvo (2016) en dar orientación a los estudiantes hacia escenarios y situaciones de curiosidad, descubrimiento y creatividad; en lugar de imponer órdenes o instrucciones, que insinúen la repetición de fórmulas, asumidas como verdades. Por esta razón, “el educador es un hacedor de preguntas inocentes, tal como el poeta y el científico (...); [porque] la realidad jamás se le presenta como algo definitivo, sino como un devenir en proceso de creación” (Calvo, 2016).

Tal realidad, permite dilucidar que un profesor está llamado al cambio; antes que al perfeccionamiento, puesto que, recurriendo a las palabras de Calvo (2016); el perfeccionamiento puede ser conveniente, en la medida en que permite adquisición de conocimiento; mientras que el cambio cualitativo es indispensable para recobrar la labor educativa del profesor; ya que éste “no puede seguir siendo igual al profesor actual, que ha extraviado su camino por causa de la rutina y repetición de contenidos ajenos y metodologías verbalistas” (Calvo, 2016, p. 53).

El profesor, entonces, asumiendo la labor de educador, reconoce la naturaleza diversa de cada individuo; valora la importancia de la subjetividad en el proceso de

enseñanza y aprendizaje; puesto que cada persona construye y configura su escenario de vida, relacionándose con los demás.

Al ser consciente de tal proceso educativo, éste último se encamina a la posibilidad de crear relaciones que, aunque se caractericen por polaridades diferentes, se acogen de manera complementaria, en lugar de rechazarse de manera excluyente. Así, la labor del educador “consiste en respetar y promover el derecho a equivocarse” (Carlos Calvo, 2016, p. 54) y “en ayudar a crear esas relaciones, pero nunca a imponerlas” (Carlos Calvo, 2016, p. 55). Por tal razón, es necesario reconocer, con las palabras de M^a del Carmen Gil (2008), que:

La educación, al ser una actividad creadora, es gozosa; y como lo que crea es un mundo mejor en el que puedan vivir todos los hombres y no uno en el que sólo pueda refugiarse el artista, es la más gozosa de todas. (p. 152)

El despertar de la inteligencia ha de ser el interés principal en todos los escenarios educativos; porque un sueño profundo envuelve la mente de los individuos y no les permite enfrentar y empoderarse de la realidad. Pero esto no sería posible si el docente, el educador, no es consciente de la importancia de sistematizar su práctica; pues por medio de dicho proceso, se permite obtener una visión más amplia, más profunda, de la experiencia de aprendizaje que los educandos llevan a cabo, incluyendo las perspectivas éticas y morales con las que el maestro impacta, tanto a sus prácticas como a sus estudiantes; alcanzando así, conocimiento práctico o el empoderamiento de personas prudentes, virtuosas o buenas en los ámbitos universal y particular, porque, como afirma Aristóteles, es evidente que un hombre no puede ser prudente si no es bueno.

Una vivencia, una experiencia se sistematiza, se registra, se guarda; no pensando en ser etiquetada como única y verdadera, sino como otorgadora de conocimiento práctico, en un mundo cambiante, mutable e inestable. Tal vivencia, al ser empoderada, aplicada por cualquier individuo, desarrollará en éste, una sabiduría, un equilibrio, una prudencia divina; que permitirá asumir cualquier experiencia que, sorpresivamente, haga aparición en el propio sendero de vida. Así se manifiesta la aplicación del conocimiento, aceptando, como lo afirma Barragán (2015) que

Aplicar es el espacio abierto de ejercicio de la comprensión y la interpretación. La actividad comprensiva no se reduce a la simple intelección y explicación metodológica de un texto o un fenómeno, sino que involucra –sustancialmente- el alcance de actuación de tales comprensiones. (p. 55)

De esta manera, cada comprensión es aplicada, es actuada; es vivida. Asimismo, tal comprensión hace alusión a la comprensión de las prácticas, porque son éstas últimas las que permiten evidenciar cómo el ser humano conoce cada fenómeno y cómo actúa a partir de cada uno de ellos; pudiéndose afirmar que el empoderamiento suscita la comprensión real, la sabiduría para vivir en la exigente práctica; sin olvidar que un acto importante, en mencionado proceso, es el pedagógico; es decir, el escenario de la educación presente en la forma de dar a conocer las experiencias y sus lecciones.

En el presente capítulo, se han evidenciado unas particularidades de la sistematización de experiencias; se han expuesto múltiples perspectivas frente a la estrategia pedagógica, mediante la cual, al prestar servicio auténtico a otros, se adquieren

conocimientos y formas de percibir la realidad. Se han expuesto los principios y elementos que configuran la lúdica como una herramienta que, además de otorgar placer, también enriquece en construcción de sí mismo y con relación a los demás y al mundo. Con todo ello, se puede afirmar que el ser humano se enfrenta a su mundo, a su contexto, a su realidad cambiante e inestable; siente curiosidad por los fenómenos naturales ambientales y humanos; intenta obtener el conocimiento de dichos fenómenos e intenta comprender la realidad.

Así, la comprensión de dicha realidad se convierte en un conocimiento que puede ser compartido para generar beneficios a los demás. Es un conocimiento, a través del cual se puede enmarcar la realidad en una inmutable teoría; pero ésta, al ser inmutable, se vuelve desequilibrada con la vida, con la naturaleza. Pero también, se puede adquirir sabiduría para lograr comprender, no sólo la experiencia acontecida, sino la realidad como un perfecto devenir; como una perfecta experiencia inapresable, pero perfectible.

Esto muestra que tanto la experiencia, la sistematización de experiencias, la lúdica, el Aprendizaje-Servicio y la práctica, se vinculan fuertemente con el escenario educativo. Escenario en el que un individuo se hace partícipe, actor, actuante o practicante; aportando para la construcción de la curiosidad, a las competencias y capacidades para permitir ciudadanos empoderados de un escenario social y político. Para construir personas prudentes, es decir, “capaces de deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo, no en un sentido parcial, por ejemplo, para la salud, para la fuerza, sino para vivir bien en general” (Barragán, 2015).

CAPÍTULO II: HORIZONTE METODOLÓGICO

La propuesta de la ludoteca J.O.S.E., se enmarca en la línea de Derechos Humanos y en investigación cualitativa. Tal campo de investigación cobra autenticidad a partir de la mirada que ofrece Pierre Bourdieu (2007), quien recurre a un campo de juego, en el que se involucra un escenario, unas normas que lo rigen y hasta lo que se suscita alrededor de él, como apuestas o competencias; siendo una “construcción social arbitraria y artificial” (Bourdieu, 2007). La mencionada perspectiva permite ser aplicada; puesto que nosotros, como docentes, nos desempeñamos dentro de un círculo necesariamente pedagógico. Se podría entender que este es el campo en el que nosotros no encontramos jugando, en conjunto con la comunidad educativa en general, de cada una de las instituciones y, por lo tanto, se interactúa con ellos y hacen parte de las dinámicas y la generación de disposiciones que se han tenido a lo largo del devenir histórico y pedagógico de cada colegio. No obstante, existe una diferencia entre el juego al que se puede, voluntariamente, ingresar, sin olvidar que es un juego, con respecto al caso de los campos sociales; ya que, se trata, con palabras de Bourdieu (2007) de:

juegos en sí y no para sí, no se entra en el juego por un acto consciente, se nace en el juego, con el juego, y la relación de creencia, de *illusio*, de inversión es tanto más total, incondicional, cuanto se ignora como tal. (p. 108)

Desde esta perspectiva, el campo donde se juegan las prácticas docentes es lo que le da, necesariamente, la esencia al colegio, puesto que, sin el sentido educativo y pedagógico, quedaría reducido a una simple estructura física sin mayores pretensiones que las de mantener unos estudiantes encerrados durante un cierto tiempo, mientras los padres pueden

trabajar. Y es basados en estos cambios de paradigma frente a la escuela, que se busca poner en juego dentro de este ejercicio de investigación, la práctica docente de cada uno de los integrantes, para así esperar poder capitalizar, de forma adecuada, la misma y encontrar en ella una transformación que proporcione un valor agregado a la labor que se desempeña, no solamente a nivel personal, sino comunitario y educativo. Este es uno de los objetos en juego más importantes, pues anima al investigador a dar todo de si en el campo para poder lograr dicha capitalización y hacerla manifiesta de forma oportuna dentro de las aulas durante las horas de clase, y en todas las demás actividades donde el docente ponga de manifiesto sus habilidades pedagógicas. Adicionalmente, se puede esperar que la transformación de dichas prácticas repercuta en las disposiciones que se tienen en las instituciones y promuevan el cambio positivo y formador en las mismas.

Ahora bien, es importante resaltar en este punto, que los objetos de juego a los que se les realiza una inversión, dependen de manera fundamental de cada una de las instituciones educativas involucradas en la ejecución de esta investigación, así como los intereses que cada investigador tenga, en cuanto a la búsqueda de ciertos capitales; puesto que las disposiciones y las necesidades de cada institución son únicas y, por lo tanto, no permiten una única manera de comprenderlas.

A partir de la perspectiva de los campos de investigación propuestos por Bourdieu, como grupo de investigación, se ha redactado la siguiente pregunta:

2.1. Pregunta de investigación

¿Cómo, por medio de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., como herramienta pedagógica del Aprendizaje Servicio, se manifiestan las competencias ciudadanas en estudiantes de cinco instituciones educativas distritales de Bogotá?

2.2. Objetivos

A partir del interrogante planteado y la intención de la aplicación del proyecto, como grupo de investigación, se evidencian los siguientes objetivos general y específicos:

2.2.1. Objetivo general

Identificar cómo se manifiestan las competencias ciudadanas en estudiantes de cinco instituciones educativas distritales de Bogotá, por medio de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. como herramienta pedagógica del Aprendizaje Servicio.

2.2.2. Objetivos específicos

Establecer puntos de encuentro entre las estrategias lúdico-pedagógica y el Aprendizaje-Servicio.

Reconocer la importancia de las competencias ciudadanas, a través de la generación de espacios de participación, liderados por los estudiantes.

Describir las estrategias lúdico-pedagógicas implementadas, a la luz de la sistematización de experiencias.

Generar acciones significativas en las prácticas pedagógicas de los investigadores, a partir de la experiencia J.O.S.E.

2.3. Investigación cualitativa

El abordaje realizado desde este trabajo, es el de una investigación de corte cualitativo por ser pertinente dentro de los ambientes de corte social, y porque lo que éste busca no es utilizar como sujetos experimentales a los miembros de una comunidad educativa, sino comprenderla desde su complejidad, asimilar sus percepciones y formas de entenderse y de relacionarse con los demás. Adicionalmente y como parte fundamental del trabajo, existe un interés básico por observar la existencia o el desarrollo de competencias ciudadanas a partir de la generación de los espacios de las ludotecas.

Por otra parte, sería irresponsable éticamente, intentar justificar un trabajo desde una línea pedagógica, alejando al estudiante de su calidad de ser humano y transformándolo en un sujeto a ser observado, con el agravante que es una persona que, de manera constante, hace parte de un entorno cercano y en ocasiones se han realizado interacciones con ellos.

La investigación cualitativa obtiene este nombre, según Krause (1995), “porque se refiere a cualidades de lo estudiado, es decir a la descripción de características, de relaciones entre características o del desarrollo de características del objeto de estudio” (p. 21). De aquí se puede desprender que las cualidades hacen referencia fundamentalmente a la esencia subjetiva de cada uno de los fenómenos o sujetos que se buscan investigar y, por lo tanto, trasciende la mera observación sistemática, para imbuirse dentro del conocimiento profundo y detallado de los acontecimientos o personas anteriormente mencionados. Es pertinente decir que una de sus bases fundamentales es la de la interpretación de las características de interés que el investigador en su búsqueda del descubrimiento y el conocimiento considere de su interés y las relaciones entre ellas cuando estas sean

numerosas y permitan que esto suceda. En definitiva, no busca solamente describir el fenómeno sino adentrarse en él, desenmarañarlo y revisarlo desde la subjetividad que permite dicho tipo de investigación.

Desde esta línea de ideas, Argilaga (1986) entiende la investigación cualitativa como una estrategia [...]

fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontanea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis (exploratorio, de reducción de datos, de toma de decisiones, evaluativo, etc.) que dé lugar a la obtención de conocimiento valido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso. (p. 24)

De este aporte se puede obtener que, si bien la investigación cualitativa no se mueve necesariamente dentro de los cánones de los estándares de investigación utilizados en las ciencias básicas o también llamadas naturales, tiene un rigor suficiente que permite el análisis de los datos obtenidos a lo largo del proceso investigativo y obtener también una serie de resultaos que tendrán a su vez, una relevancia y validez para los efectos de dicha investigación.

De igual forma es prudente diferenciar la investigación cuantitativa de la cualitativa y considerando la perspectiva de Serrano (2001), “se centran en la explicación y la predicción de una realidad considerada en sus aspectos más universales y vista desde una

perspectiva externa (objetiva), mientras que los de orden cualitativo se centran en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna (subjetiva)”. Adicionalmente Peña (2006) menciona que

es conveniente precisar que la principal diferencia entre los llamados enfoques de investigación cuantitativos y cualitativos no radica exactamente en el uso de números en el primer caso y en el no uso de estos en el segundo. Las diferencias de tipo epistemológico y técnico, que es posible identificar en esas dos maneras de encarar la investigación devienen más bien de dos elementos básicos: el tipo de intencionalidad y el tipo de realidad que uno y otro enfoque investigativo pretenden abordar. (p. 47)

Es decir, que la investigación cualitativa en ningún momento busca generalizar ni crear leyes universales basadas en los fenómenos que observa, sino que analiza los antecedentes de las comunidades o poblaciones con las que trabaja y se adentra en ellas, interactuando con sus actores y recogiendo de estos sus experiencias y vivencias frente a aquello que se busca investigar. De ahí, que también es importante recalcar que la investigación cualitativa necesariamente está en la búsqueda de la comprensión de los fenómenos sociales y permite hacer participantes activos a los sujetos involucrados dentro de la misma, incluyendo a los mismos investigadores. Esto anteriormente mencionado no es evidente dentro de la investigación cuantitativa, puesto que, desde esta línea de pensamiento, solamente interesa que el fenómeno sea analizado y se consigan realizar predicciones y generalidades frente a aquello que se observó. En este tipo de investigaciones, tampoco se toma a las personas como seres activos y participantes, sino

que más bien, toman un rol de sujetos de estudio, lo que lleva a que exista una relación asimétrica con el o los investigados y el investigador. Es por lo anteriormente dicho también que la investigación cualitativa dentro de los ámbitos pedagógicos se hace más pertinente por cuanto hace parte de las ciencias humanas y sociales y no de las ciencias básicas o naturales.

Asimismo, se puede dar a entender que la investigación cualitativa permite al investigador una forma de crear conocimiento dentro de las prácticas pedagógicas a través de la educación social, siendo pertinente lo que menciona Serrano (2001) “la investigación en educación social:

Intenta cualificar la acción de forma directa o indirecta, aunque los resultados produzcan un efecto a medio o largo plazo.

Introduce cierta racionalidad en las prácticas, y expresa su afán por conocer las características de esa misma realidad.

Contribuye a sistematizar el proceso de aplicación de la misma orientado a dar forma a nuestra acción y a desarrollarla, de tal manera que se convierta en una acción críticamente informada y comprometida a través de la cual podamos vivir consecuentemente con nuestros valores. (p. 21)

Mencionado lo anterior, se evidencia que cuando se realiza investigación cualitativa en educación social, no se interesará el investigador en encontrar fórmulas mágicas que modifiquen los ambientes educativos de un momento a otro, sino que será un proceso paulatino, que facilitará el reconocimiento de los contextos y sujetos pertenecientes a los mismos. Adicionalmente, el componente de la ética y los valores dentro de la investigación debe ser sólida, así como los métodos que se utilizan para realizar la investigación, puesto

que se consideran exclusivamente válidos en ciertos círculos del conocimiento, el método científico clásico y las posturas que apoyan la validación a través de lo empírico analítico.

En esta perspectiva, Peña (2006, p. 49) sugiere que los pasos para la realización adecuada de una investigación cualitativa serían:

La formulación: Es la acción con la que se inicia la investigación y se caracteriza por explicitar y precisar ¿qué es lo que se va a investigar y por qué?

El diseño: La acción consistente en preparar un plan flexible (o emergente, como prefieren llamarlo otros) que orientará tanto el contacto con la realidad objeto de estudio como la manera en que se obtendrá conocimiento acerca de ella. En otras palabras, buscará responder a las preguntas: ¿cómo se realizará la investigación? y ¿en qué circunstancias de modo, tiempo y lugar?

La Ejecución: Esta acción corresponde al comienzo observable de la investigación y tiene lugar mediante el despliegue de una o varias estrategias de contacto con la realidad o las realidades objeto de estudio. Entre esas técnicas de contacto se encuentran: el diálogo propio de la entrevista, la reflexión y construcción colectiva característica de los talleres, o la vivencia lograda a través del trabajo de campo y la observación participante, entre otras alternativas.

Esto da claras muestras que, dentro del marco de la investigación cualitativa, se apunta por tener un fuerte rigor metodológico y no se caiga en la improvisación y las prácticas laxas; que continúen legitimando los procesos clásicos de búsqueda y adquisición de conocimiento, sino que se tengan en cuenta los métodos alternativos, en los que los actores también hacen parte dinamizadora de las actividades y de las transformaciones de

los contextos. Adicionalmente permite ver que las personas inmersas en estas prácticas piensan sobre ellas y se interesan en que cada vez más se logre enmarcar como una forma legítima de investigación en las áreas sociales y humanas en general (lo que incluye las pedagogías y la educación por extensión).

2.4. Narrativas

Las narrativas hacen parte importante en las investigaciones que tienen un corte cualitativo, pues ayuda a generar percepciones, pero es prudente dar un inicio lógico en este apartado. “La narración se entiende como una condición ontológica de la vida social y, a la vez, un método o forma de conocimiento” (Sparkes y Devís, 2007). De esta idea se desprende que, las narrativas, descubren, o permiten descubrir aquello que expresa el ser en cuanto es social, y esto necesariamente permite la interacción constante con otros y en general con su entorno. Pero adicionalmente, desde esta misma línea de ideas, se entiende como un método, o como una forma de conocimiento y esto conlleva a inferir que las narraciones permiten conocer, desde la perspectiva del narrador, sus percepciones, emociones, acciones, etc. Es decir, en definitiva, cómo concibe el mundo a su alrededor, pero validando al otro desde su perspectiva y no solamente desde la del evaluador de la narrativa o de aquel que hace la interpretación de la intencionalidad de la misma.

De igual forma, es importante resaltar que las narrativas, tienen necesariamente un componente histórico, donde el narrador hace una relatoría acerca de sus experiencias, que puede ser específica o no dependiendo de varios factores, como el tiempo, la relevancia del

recuerdo, el impacto que generó en su vida, entre otros factores, por ejemplo, no es lo mismo preguntar a una persona: ¿qué comió hace cuatro meses de desayuno en un día normal de trabajo?, a preguntarle: ¿qué día nació su primer hijo?, o la fecha del fallecimiento de un ser querido.

Este tipo de metodología para la recolección de información, en cuanto a las experiencias se refiere, es bastante utilizado en las ciencias sociales, en particular cuando se buscan rememorar ciertos aspectos que se consideran de relevancia para la investigación que se está realizando. Es por esto, que se puede llegar a considerar que la práctica discursiva de las disciplinas científicas “no se configuran en función de una linealidad entre las palabras y las cosas, los discursos no son una mera separación finita entre la realidad y su representación, tampoco obedecen a la estructuración canónica de los usos del relato” (Araoz, 2012).

Por lo tanto, desde este punto, se puede observar un interés y una rigurosidad creciente, asumiendo que las prácticas discursivas (entiéndase narrativas) hacen en efecto, parte válida de las ciencias de base cualitativa, en las que se les da un reconocimiento y una aceptación claramente establecidas. Además, se permite ver que hay una trascendencia claramente hallada dentro de la potencia que se atribuye a los discursos narrativos, pues se espera que vayan más allá de la simple realidad e interpretación de la misma. Es decir que no solamente refleja las visiones del narrador, sino que, a través de los relatos, se puede llegar a revisar la realidad y por ende, se puede entender a las narrativas y su uso dentro de las ciencias hermenéuticas y cualitativas, como una forma de transformación de la cosmovisión del investigador. Desde la apuesta pedagógica, se puede esperar que las

narrativas de los estudiantes y demás actores, dentro de la comunidad educativa, ayuden a que la percepción del docente cambie y, a su vez, que esto permita que su práctica pedagógica también lo haga.

2.5. Enfoque hermenéutico

La apuesta que tiene este proyecto de investigación, se configura desde un enfoque hermenéutico, puesto que toda la información recolectada en este ejercicio está mediada por procesos de interpretación de la misma, buscando de esta manera realizar un análisis de las categorías que, dentro de las diferentes relatorías, aparecen. Es pertinente señalar que este proceso de interpretación está, necesariamente, mediado por la subjetividad del grupo de investigadores y que, si bien el rigor es un aspecto capital dentro de este ejercicio, no se podría hablar de una interpretación de un fenómeno o (como es en este caso) un relato, si no se tienen unas bases previas para conseguir comprenderlo desde las necesidades de la investigación. Es decir que, se busca tomar distancia de las posturas epistemológicas hegemónicas y tradicionales, venidas desde comprensiones positivistas y básicas del mundo, y se arroja más hacia los campos interpretativos, donde la realidad se da de una manera diferente en cuanto a su comprensión se refiere. En el caso que atañe al presente proyecto de investigación, es algo que se lleva a cabo desde la interpretación de la práctica misma, mientras se está desarrollando, arrojando de manera análoga la información y las posibilidades de ser analizada desde el contexto y el momento mismo.

2.6. Instrumentos de recolección de información

La presente sistematización empleó para su proceso de recolección de información dos instrumentos que consistieron en: entrevista semiestructurada y diario de campo.

2.6.1. Entrevista

Es definida como una técnica de recolección de información utilizada dentro de la investigación que permite acceder a la realidad social del fenómeno a investigar de forma directa, facilitando que los diferentes participantes de la investigación reflexionen sobre sus acciones o sobre lo vivenciado al interior del proceso investigativo; por lo que se delimita la entrevista como “una técnica de investigación intensiva que se utiliza para profundizar en aquellos aspectos más teóricos y globales que constituyen el discurso especializado (ideológico y profesional) sobre un tema y los fundamentos en que este se apoya” (Báez y Pérez de Tudela, 2009, p 95). Existen diferentes tipos de entrevistas de acuerdo a los requerimientos del estudio: estructurada, semiestructurada o abierta. A continuación, se hace énfasis en la entrevista semiestructurada, debido a que esta técnica se utilizó en el desarrollo de esta investigación para dar respuesta a los objetivos propuestos dentro de la misma, ya que permitía conocer las percepciones de los diferentes actores acerca de la experiencia. La entrevista semiestructurada se caracteriza porque el entrevistador tiene una planificación previa de las preguntas que va a realizar a los entrevistados, pero con la posibilidad de incluir otras preguntas que considere relevantes para dar respuesta a los objetivos de la investigación, Hernández y Otros (2010), afirman que las entrevistas semiestructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la

libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas” (p. 418).

2.6.2. Diario de campo

A manera de contextualización, se refiere el presente instrumento de recolección de información como un elemento extraído de un área disciplinar diferente a la de la educación; ya que “el diario de campo es un instrumento de vieja existencia en el trabajo social que implica para el usuario el habituarse a un esquema formal de trabajo predeterminado” (Valverde, 1998, p. 309); es así como este instrumento tiene un origen en un área de desarrollo humano, que tal vez, para la educación, no tenga una relación implícita, pero como es sabido en el proceso de investigación cualitativa, la disciplina de trabajo social ha sido un referente importante para la construcción de bases metodológicas en la educación, es por lo anterior que se realiza la pertinente contextualización teniendo en cuenta la configuración de los andamiajes del proceso de recolección de información y de manera específica del “diario de campo”.

De esta manera, hacer etnografía “es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc.” (Geertz, 1977, p. 21). Frente a un momento, una experiencia, una acción o un acontecimiento, es necesario perdurar en el tiempo aquella vivencia que se considera de importancia o de significación. El diario de campo, es una herramienta para el registro de dichas vivencias, teniendo en cuenta el rol de la “observación” como una actividad que debe llevarse a cabo de manera consciente; de lo cual se afirma que “la observación y

fundamentalmente los registros escritos de lo observado, se constituyen en la técnica – e instrumento básico para producir descripciones de calidad” (Martínez, 2007, p, 2). Por lo anteriormente expresado, es preciso mencionar que la actividad de registro de acontecimiento en el accionar pedagógico, inicia por una observación de calidad que es la suma de la disposición, de la responsabilidad, de la rigurosidad y de la conciencia de un sujeto investigador. Asimismo, es digno de resaltar que “el diario de campo es como el cuaderno de navegación donde se registra todo aquello susceptible de ser interpretado cualitativamente, como hecho significativo del periodo de prácticas” (Unizar, 2010). De aquella navegación, se pretende abordar las múltiples posibilidades que acoge un suceso, que como se relacionó anteriormente es un escenario propicio para hacer de los momentos, escenarios de reflexión, de análisis, de crítica y de transformación a la naturaleza de los mismos. Sin dicha disposición a la observación, es difícil pensar en una reconstrucción de acontecimientos, pues de primera instancia se estaría perdiendo la intencionalidad del momento. Frente a esta observación momentánea, se afirma que “la observación participante realiza su tarea desde "adentro" de las realidades humanas que pretende abordar. Es la principal herramienta de trabajo de la etnografía y se apoya para registrar sus "impresiones" en el llamado diario de campo” (Quintana, 2006, p. 61).

Es así como la construcción de aquellas realidades es reflejada en la inmersión del investigador en los sucesos y experiencias, en busca de una sensibilización y una búsqueda de sucesos dentro de un mismo acontecimiento; se trata así, de la exploración de características diversas que en primera instancia pueden resultar un elemento desconocido; es así como Badilla (2006) señala que:

En el Diario de Campo se registran hechos que suceden en forma diacrónica, las ideas inmediatas que se nos ocurren, aspectos programáticos de la investigación, comentarios propios o de otras personas, observaciones de acontecimientos, comentarios informales, temores, confusiones, soluciones, afectos, entre otros. (p.50)

En este sentido el investigador orienta el análisis de los sucesos y los dinamiza en los registros acudidos en los diarios de campo. Aquello que surge de la espontaneidad de los momentos, es registrado y guardado dentro de los horizontes de registro de la investigación cualitativa, sin dicho objetivo se perdería la estrategia y se convertiría quizás, en un escrito cotidiano que no trasciende; pero cuando éste es inmiscuido en el campo del análisis y reflexión, cobra vida como instrumento importante para la recolección de información.

Para el presente proyecto de investigación, el instrumento de recolección de información: diario de campo, cobra gran valor en la medida en que los sucesos que acompañan la práctica son reflexionados y abordados desde el punto de vista de los investigadores, y son condensados por medio de categorías que suscitan el proceso de interpretación del proceso la experiencia. Dentro del marco de referencia del instrumento de recolección de información, se acoge la propuesta en la que se plantea una estructura de registro de información, destacando en esta la posibilidad de realizar lectura cronológica de los acontecimientos, así como la visión reflexiva de los sucesos y la forma espontánea de observación alternada por el análisis de la práctica afianzado en la interpretación del sujeto investigador (Albornoz, 2016).

La siguiente tabla presenta los instrumentos utilizados para la recolección de información, durante la experiencia J.O.S.E.; especificando las instituciones, los actores a los que se aplicaron y el número de aplicaciones.

Instrumentos aplicados



INSTRUMENTO / COLEGIO	I.E.D. República del Ecuador Sede B. VITELMA C1	I.E.D. José María Vargas Vila Sede única C2	I.E.D. José Martí Sede B Nazareth C3	I.E.D. Rural El Uval Sede única C4	I.E.D. Rodrigo Arenas Betancourt Sede A C5
ENTREVISTA Docentes y Directivos DD	8	4	8	5	14
ENTREVISTA Padres de familia P	10	4	8	5	0
ENTREVISTA Estudiantes Beneficiarios EB	15	2	0	0	0
ENTREVISTA Estudiantes Líderes EL	19	2	0	5	0
Estudiantes Colaboradores EC	0	0	0	0	4
DIARIOS DE CAMPO DC	10	10	5	41	8
TOTALES	62	22	21	56	26

Tabla 3: Instrumentos Aplicados
Fuente: elaboración propia

2.7. Socialización de la Experiencia J.O.S.E.

Culminando el año escolar de 2017, se realizó, dentro de cada una de las instituciones educativas donde se desarrolló la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., la socialización de los resultados de la misma, con el fin de dar a conocer cómo el trabajo realizado por los estudiantes, dentro de la ludoteca y la participación activa de los demás estudiantes de cada uno de los colegios, permitió que estos espacios se convirtieran en una alternativa diferente para el manejo del tiempo libre de los descansos, así como el desarrollo de competencias ciudadanas que contribuyeron a una mejor convivencia, enmarcada en la formación integral de los estudiantes. La siguiente tabla relaciona la información correspondiente a cada una de las socializaciones realizadas en las instituciones:

Socialización de Experiencia J.O.S.E.



Fecha	Institución	Población	Asistentes
24 Octubre de 2017	I.E.D José Martí	Directivas, Padres de Familia y Estudiantes	165
2 Noviembre de 2017	I.E.D Rodrigo Arenas Betancourt	Directivas y Docentes	34
1 Noviembre de 2017	I.E.D. Rural el Uval	Consejo Estudiantil, Docente Necesidades Educativas Especiales, Padres de Familia.	20
2 Noviembre de 2017	I.E.D. República del Ecuador – Sede B - Vitelma	Padres de Familia y Estudiantes	56

Tabla 5: Socialización de Experiencia J.O.S.E.

Fuente: elaboración propia

2.8. Ruta metodológica

Con el fin de facilitar la comprensión, en cuanto a los procesos de aplicación de la experiencia J.O.S.E, se presenta la siguiente figura, que permite comprender las diferentes etapas en las que se desarrolla la experiencia, tal como se aborda en el capítulo: descripción de la experiencia J.O.S.E.

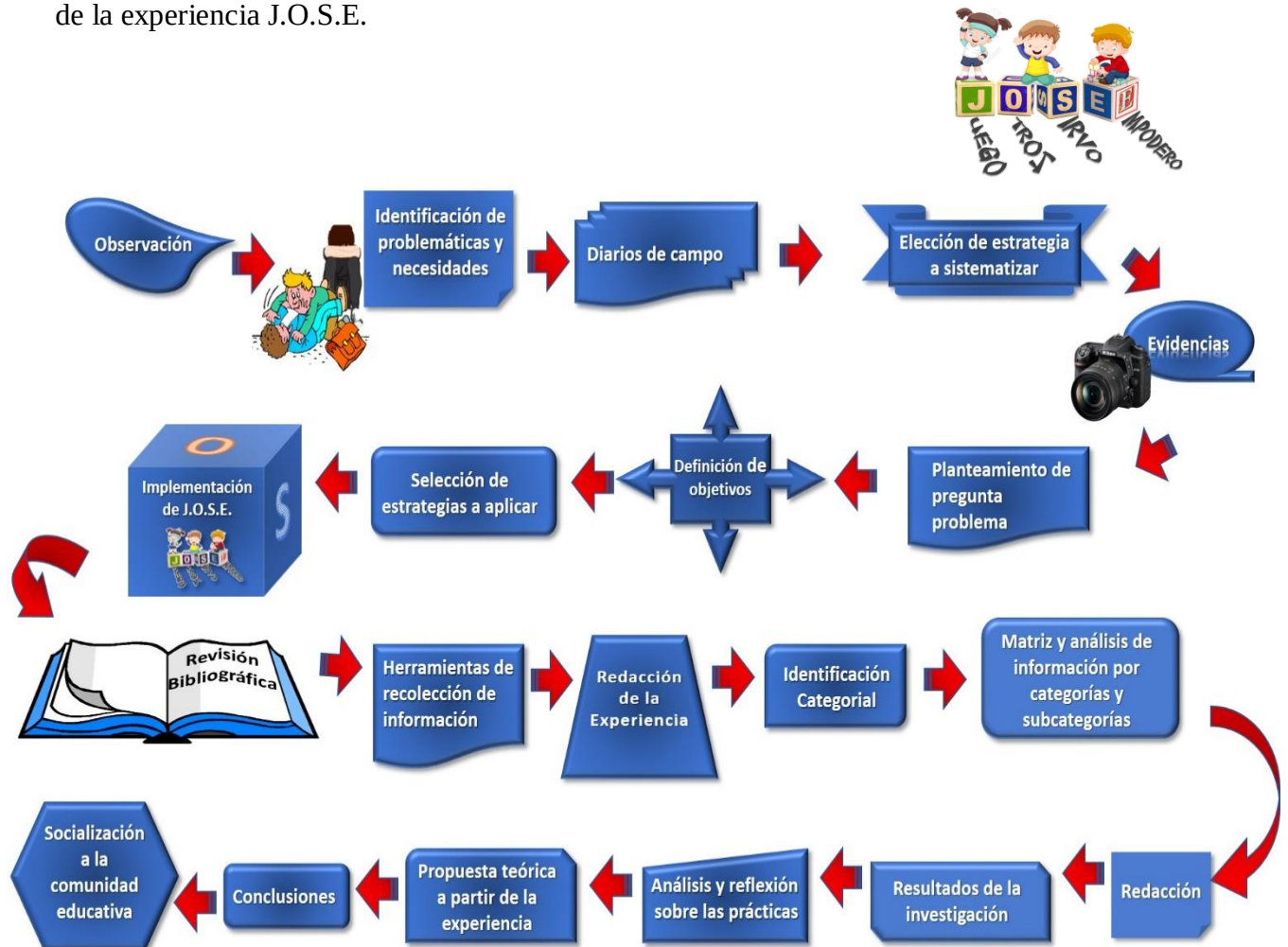


Figura 2: Ruta Metodológica
Fuente: elaboración propia

CAPITULO III: DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA J.O.S.E.

Juego con **O**tros, **S**irvo y me **E**mpodero es, a manera de eslogan, la característica principal de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. que se ha implementado en el presente proyecto de investigación. Por una parte, se encuentra el “juego”, como una de las fases de la herramienta pedagógica de la lúdica; como actividad importante para el ser humano, en la que se puede divertirse, sintiendo alegría y placer.

La palabra “otros” hace referencia a la inevitable realidad de ser seres sociales, por lo que se resalta la importancia de vivir bien, y esto implica buscar el propio bienestar y el de los demás; en otras palabras: convivir. Es en este escenario en el que se hace referencia al desarrollo, fortalecimiento o manifestación de las competencias ciudadanas.

Cuando se hace mención de la palabra “sirvo”, no se está ubicando en el marco de la utilidad frente a los demás; sino frente a la propia disposición de ofrecer un servicio auténtico a alguien que lo requiere. Esto como parte fundamental de la estrategia pedagógica del Aprendizaje-Servicio o Service-Learning; la cual consiste, no sólo en servir a los demás, sino que, como experiencia vivida, brinda aprendizajes significativos, tanto intelectuales como emocionales y sociales a los participantes.

Al hablar de “empoderamiento” se está haciendo alusión a la apropiación genuina de los aprendizajes adquiridos; de las competencias ciudadanas fortalecidas, del conocimiento de contextos y realidades. En otras palabras, se están demostrando, vivencialmente, las cualidades ciudadanas y, sobre todo, motivando a los demás a que continúen con el proceso ya iniciado; no como réplica de una actividad, sino como continuidad de la misma.

Escenario de aplicación de experiencia J.O.S.E.

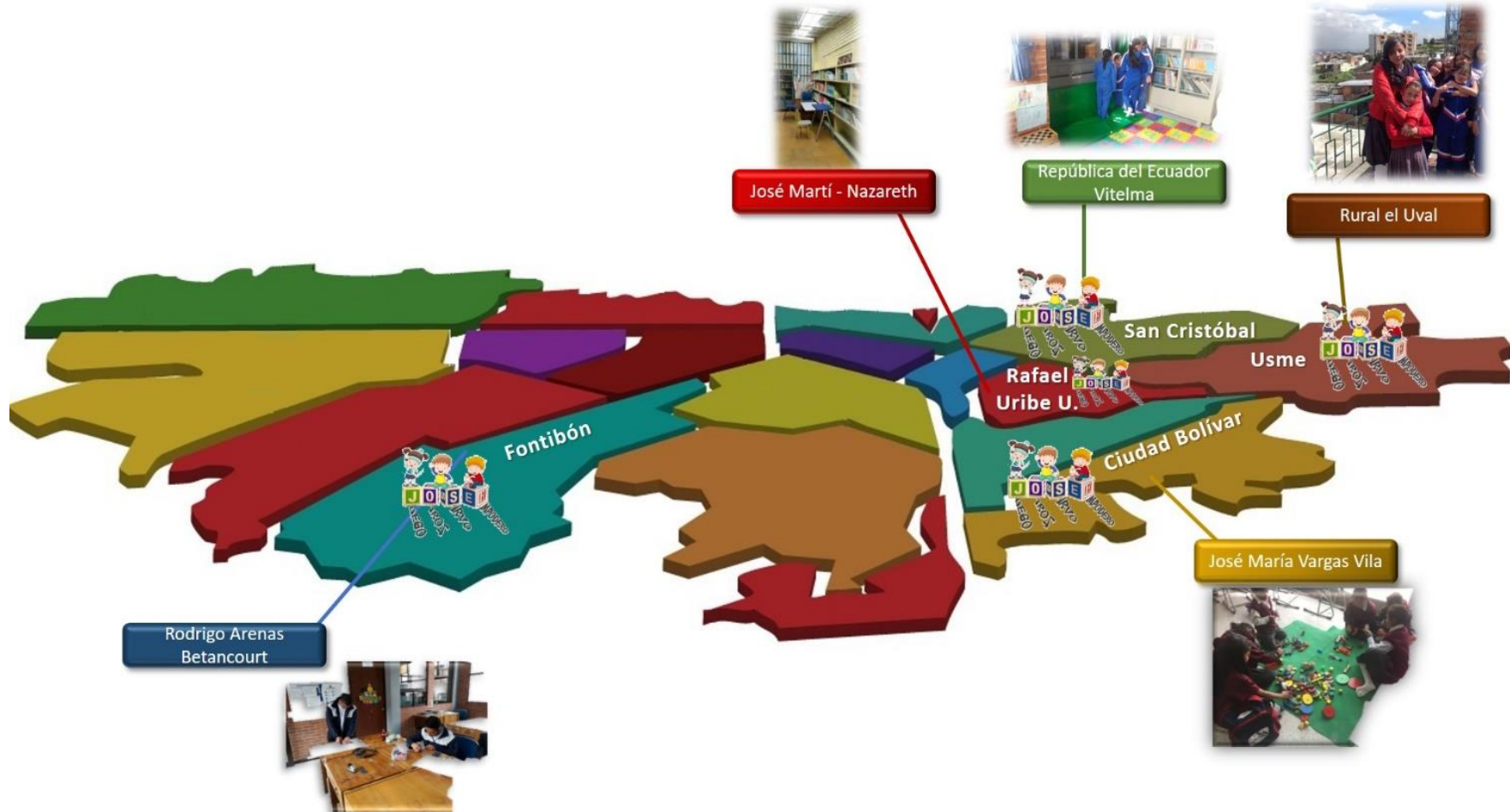


Figura 4: Escenario de Aplicación de Experiencia J.O.S.E
Fuente: elaboración propia

3.1. Experiencia J.O.S.E.



Juego con Otros, Sirvo y me Empodero (J.O.S.E) es una experiencia que nació en la Institución Educativa República del Ecuador Sede-B Vitelma, a partir de la ludoteca que alguna vez tuvo la escuela, y que, debido a factores como el uso, el desgaste por el tiempo, la falta de gestión y de organización la llevaron a su desaparición. La experiencia J.O.S.E., por tanto, no preexiste, sino que se creó como una práctica colectiva nueva, con ocasión de seis maestros que al pensar y reflexionar en torno a la educación buscaron crearla en función de la transformación de las practicas pedagógicas, como ruta de entrada interesante a la sistematización, partiendo de las vivencias que tienen los estudiantes en cada institución educativa, y con el objeto de recrear, construir, empoderar y prorrogar la experiencia más allá de los profesores que la crearon, de manera que la experiencia J.O.S.E. trascienda en la vida escolar y de la comunidad educativa, gracias a la participación incluyente de los estudiantes que se benefician de ella, y simultáneamente la orientan.

En consecuencia, la experiencia J.O.S.E. nació agenciando el trabajo en equipo de un grupo de maestros con el objetivo de convertirse en una práctica de ludoteca que, basada en la estrategia pedagógica del Aprendizaje-Servicio (ApS), permitiera movilizar la práctica pedagógica y transformarla a través de la experiencia, evidenciando de forma diferente la teoría, y dándole más fuerza a la transformación de los participantes por medio del servicio.

J.O.S.E. se presentó a sus usuarios, los estudiantes, como una experiencia a ser vivida por ellos a través de una ludoteca escolar, dentro de un ambiente lúdico de aprendizaje y de socialización, que integra el Aprendizaje-Servicio a la Sistematización de Experiencias, para dar respuesta a la necesidad latente, en las instituciones educativas de diferentes localidades de Bogotá, de trabajar las competencias ciudadanas y aprender como estudiantes a utilizar constructivamente el tiempo libre. En ese contexto, la experiencia J.O.S.E. se configuró, sin despreciar aportes teóricos de algunos autores, para brindar una experiencia organizada, bien gestionada y sistemática, centrada en marcar la diferencia como propuesta pedagógica.

A continuación, se describen tres momentos relacionados con la implementación de la ludoteca J.O.S.E: El “antes”, que muestra el contexto que justifica el surgimiento de J.O.S.E.; el “durante”, que describe la experiencia desarrollada en cada una de las instituciones intervenidas; y el “después”, que describe la situación actual en cada institución educativa, posterior a la vivencia de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. por parte de los estudiantes.

3.1.1. Antes: Reflexionando y preparando la experiencia

J.O.S.E. nace en el desarrollo de la maestría en Educación, donde, seis maestros, uno perteneciente al sector privado y los otros cinco, al sector público, de diferentes contextos o escenarios educativos de la ciudad de Bogotá y beneficiarios del auxilio económico brindado por la Secretaría de Educación en el marco de la convocatoria para la financiación de programas de posgrado a nivel de maestría; reflexionan en torno a modificar o mejorar las prácticas y darles la importancia y responsabilidad que ésta acción

representa en el proceso enseñanza y aprendizaje, pues de éste cambio, dependen, en gran medida, los aciertos oportunos para comenzar a girar en torno a la labor de educación de calidad, en la formación del ciudadano crítico, analítico, reflexivo, conocedor y dador de acciones propositivas, que genere cambios y mejore la vida de los integrantes de su comunidad.

A partir de esta reflexión, se evidencia en todos los contextos la debilidad en la que se encuentran los fundamentos de las competencias ciudadanas en los estudiantes de las instituciones educativas en las que laboran los investigadores; reflejado en las agresiones físicas y verbales, riñas callejeras y/o en irrespeto, que menoscaban la integridad de los actores de la comunidad por las características violentas que se presentan en los contextos diversos, multiétnicos y pluriculturales.

Otro aspecto que se evidencia, y corrobora la reflexión anterior, se presenta en la hora de los descansos y a la hora de la salida, mientras se espera a los hermanos de bachillerato; por la carencia de espacios adecuados dentro de las instituciones escolares, debido a los reducidos espacios de las áreas comunes en los colegios; además que no se cuenta con zonas verdes, lo que lleva a que se presenten dificultades de convivencia, por la interacción agresiva entre pares, accidentes frecuentes, manejo inadecuado de los conflictos; convirtiendo el tiempo libre en una gran preocupación entre los docentes, directivos de las instituciones y padres de familia.

Es aquí, donde se piensa que la Ludoteca J.O.S.E sea creada, organizada e implementada como un nuevo espacio que favorezca la integración de la comunidad educativa, especialmente entre pares y así fortalecer la convivencia y las relaciones pacíficas como base de las competencias ciudadanas.

Es de anotar que los padres de familia o acudiente de todas las instituciones escolares intervenidas, estuvieron de acuerdo con el proyecto en el que estaría involucrado su hijo o familiar y firmaron el consentimiento informado (Anexo 1), el cual es importante como parte de la ética de la investigación.

3.1.2. Durante: Implementando y consolidando la experiencia

Institución Educativa Distrital (I.E.D.) República del Ecuador, Sede B,

Vitelma: Es un colegio ubicado en la localidad de San Cristóbal, dirigido a la población estudiantil de los grados de preescolar y básica primaria en la jornada de la mañana.

Descripción. En el año 2015 se adecuó un espacio para una ludoteca en la sede-B Vitelma de la I.E.D. República del Ecuador, para que funcionara durante las horas de descanso, organizada y dirigida por una docente para que ejecutara todos los requerimientos de la misma; sin embargo, la prestación del servicio se veía frecuentemente interrumpida, a lo que se unía la demora, el desorden en el préstamo del material, la pérdida de tiempo durante el descanso por la búsqueda de determinado juego o llevando el control del mismo y el proceso de devolución de los diferentes elementos. Considerando las dificultades operativas y de aprovechamiento significativo del espacio, un docente investigador y director de un curso en el grado cuarto, de la sede B-Vitelma de esa I.E.D. planteó a sus estudiantes en el año 2016, la posibilidad de que se apersonaran de la ludoteca y se convirtieran en las personas que lideraran y asumieran toda la responsabilidad de ésta.

Los estudiantes aceptaron gustosos el reto durante el transcurso del año 2016 y lo largo del año 2017 mientras cursaban quinto grado, asumiendo con responsabilidad el manejo total de la experiencia que dio origen a la ludoteca J.O.S.E.; para efectos de su

funcionamiento, propusieron normas, distribuyeron responsabilidades, buscaron donación de juegos, arreglaron otros, los organizaron y por último los pusieron en funcionamiento y al servicio de la comunidad. Los estudiantes propusieron la siguiente organización:

- El primer estudiante líder se ubica en la puerta permitiendo el ingreso organizado en fila de todos los estudiantes beneficiarios, comenzando por los más pequeños, preescolar y primero, para que puedan utilizar la zona de colchonetas y tapetes al interior de la ludoteca, en donde leen cuentos o juegan con los recursos disponibles, de la misma manera, les ayuda a organizar los zapatos en un espacio determinado; posteriormente, se encarga de leerles, si eso es lo que ellos quieren.
- El segundo estudiante líder se encarga de prestar los juegos, libros, tablets a todos los compañeros teniendo en cuenta que los estudiantes de los grados superiores de primaria se desplazan con su juego hacia las escalinatas o corredores del colegio.
- El tercer estudiante líder lleva el registro en un cuaderno de los materiales prestados en donde se consigan la fecha, el nombre del estudiante, el grado y el material que solicitó: rompecabezas, Tío Rico, aros, tablets, loterías, cuentos, ajedrez, etc. Es importante resaltar que en los inicios de la ludoteca J.O.S.E. había otro estudiante que hacía recorrido por el patio de descanso organizando a sus compañeros por grupos de juego para que la cantidad de niños participantes fuera mayor y más estudiantes pudieran tener acceso a los diferentes materiales.

Al finalizar el descanso los estudiantes beneficiarios se desplazan hacia el tercer estudiante líder que se encuentra en la ludoteca, para entregar los juegos o materiales completos y proceder a descargar en el registro la entrega correspondiente, mientras que el líder primero en este momento colabora calzando a los niños pequeños para que se puedan dirigir a sus salones de clase y continuar con sus labores de la jornada escolar.

Igualmente es importante mencionar el trabajo interinstitucional que se ha llevado a cabo durante la implementación y ejecución de la ludoteca J.O.S.E. reflejado, en un primer momento, en la disposición y empoderamiento que tuvieron los estudiantes líderes para recibir en su institución a los estudiantes colaboradores del colegio Rural el Uval, quienes fueron a donar el material elaborado por ellos en su institución y a capacitarlos sobre su uso. Esta actividad fue de gran impacto y motivación para los líderes de República del Ecuador sede-B Vitelma, por la responsabilidad que esta actividad generó. Y en un segundo momento, por la alegría y el entusiasmo que despertó la planeación y ejecución de la salida de la institución, de algunos estudiantes líderes, cuyos padres de familia o acudientes autorizaron y firmaron el consentimiento informado (Anexo 1), como parte de la ética de la investigación; de permitir la salida de sus hijos de la institución; para llevar y dar a conocer a J.O.S.E. al colegio José María Vargas Vila, en donde ellos socializaron su experiencia y ayudaron a organizar la segunda Ludoteca J.O.S.E.

I.E.D. José María Vargas Vila. Es un colegio ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, dirigido a la población estudiantil de básica primaria en la jornada de la mañana.

Descripción. En el mes de agosto del año 2016 inició la segunda experiencia de la ludoteca J.O.S.E. en la I.E.D. José María Vargas Vila, mediante la concertación inicial con las

directivas docentes y docentes y, posteriormente, con los estudiantes del plantel educativo. El proyecto inició con un acercamiento a la comunidad educativa con el objeto de visibilizar la necesidad manifiesta en la población, mediante la observación directa y el diálogo con los actores implicados como condición de entrada. El ejercicio de observación permitió evidenciar que los niños de primaria deben esperar a sus hermanos que se encuentran en bachillerato para retornar juntos a su casa, siendo este tiempo de espera, un factor de riesgo para los infantes. Esta situación sirvió como pretexto para generar un espacio que permitiera la integración de los niños durante el tiempo de espera, y se aprovechó para orientar, de forma distinta, ese tiempo “libre” de espera pasiva, mediante el desarrollo de actividades direccionadas, amenas y alternativas que canalizan los gustos e intereses de los menores. De esta manera, nació la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. en la I.E.D. José María Vargas Vila, dando respuesta a la necesidad de generar una alternativa significativa para los estudiantes de primaria, mientras esperan que sus hermanos de bachillerato terminen la jornada escolar; siendo aprovechado este espacio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas.

La implementación de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. requirió de una estructura organizacional conformada por estudiantes que sirvieran de apoyo para su concreción. Tres estudiantes de la I.E.D. Vitelma Sede B, que se mostraron interesados en la socialización de roles, desde la mirada del Aprendizaje-Servicio dirigieron una reunión con los estudiantes de la I.E.D. José María Vargas Vila, para conformar el grupo de líderes, que van a dirigir la nueva experiencia de implementación de J.O.S.E.

Conformado el grupo inicial de estudiantes líderes, se prosiguió con la campaña de recolección de juguetes, material didáctico, elementos interactivos que respondieron a la

característica de estar en óptimas condiciones, con la finalidad de desarrollar actividades diferentes en la institución; el desarrollo de esta actividad permitió la participación de estudiantes, docentes, directivos, personal de apoyo y padres de familia, así como el fortalecimiento de sus relaciones interpersonales y la manifestación de valores como la solidaridad, el respeto, la colaboración y la integración en torno a un objetivo común.

El éxito de la recolección de material, para dar inicio a la ludoteca, generó la necesidad de contar con un espacio físico para el desarrollo de la propuesta y, en consecuencia, se utilizó el ambiente físico del aula 210, que no constituyó ningún impedimento para el desarrollo de las actividades propuestas. A continuación, se realizó la convocatoria a los niños de primaria para que participaran aquellos que debían esperar a sus hermanos, haciendo énfasis en tener disposición “para divertirse”, como lo expresaron las niñas líderes que les presentaron la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. a los niños. Dada la gran afluencia de participantes, se propusieron turnos para que los niños tuviesen la posibilidad de acercarse al espacio sin inconvenientes logísticos. La ludoteca inició en la I.E.D. José María Vargas Vila contando con dos tipos de roles: estudiantes líderes y estudiantes beneficiarios.

Hay que resaltar, durante el proceso de conformación de la ludoteca, la visita y orientación de niños líderes de la ludoteca de la I.E.D. República del Ecuador Sede B Vitelma, quienes, dentro de un proceso de empoderamiento capacitaron, organizaron y sentaron las bases necesarias para que las niñas de la I.E.D. José María Vargas Vila emprendieran la segunda ludoteca J.O.S.E.

I.E.D. José Martí Sede B – Nazareth. Es un colegio ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, dirigido a la población estudiantil de preescolar, básica primaria y básica secundaria, en la jornada de la mañana.

Descripción. La experiencia de la ludoteca J.O.S.E. en la I.E.D. José Martí inició en agosto de 2016 el día en el que se planteó a las directivas del colegio la posibilidad de adecuar el espacio con el que contaba la institución para la biblioteca, y así convertirlo en un nuevo espacio, dinámico con una propuesta que involucrara directamente a los estudiantes, siendo ellos los protagonistas de la experiencia. Para tal efecto se realizó una socialización que diera a conocer la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., la manera como venía desarrollándose la experiencia en las anteriores I.E.D., haciendo énfasis en que la implementación de la experiencia le permitiría al colegio mitigar los problemas de convivencia en los descansos y de utilización productiva de los espacios disponibles, como en efecto venía sucediendo en los colegios en los que se había implementado; destacando además los beneficios relacionados con el empoderamiento de los estudiantes líderes del proyecto. Las directivas avalaron la propuesta y se puso en marcha desde ese momento.

Acto seguido, se inició con el proceso de adecuación del espacio de la “biblioteca” que funcionaba de forma inadecuada, y únicamente era utilizada como depósito de libros, pero se encontraba en malas condiciones por la presencia de roedores y problemas de humedad. Este proceso fue dispendioso porque la persona que tenía bajo su responsabilidad este espacio debía inventariar todo el material, darlo de baja y reportar las novedades a los respectivos estamentos de la institución por tratarse de recursos públicos.

Adicionalmente, a finales de 2016 la I.E.D. José Martí cambió de Rector, y la experiencia entró en *stand-by* mientras el nuevo rector se adaptaba a la institución y

conocía el manejo interno de la misma; ello implicó volver a dar a conocer nuevamente la experiencia, siempre a partir de los estudiantes líderes que venían viviendo dicha experiencia en la I.E.D. República del Ecuador, Sede B Vitelma, para contar con el aval de rectoría que se dio hasta inicio del año escolar 2017.

Una vez el señor rector dio la aprobación de la implementación de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., se procedió a informar a los estudiantes de grado segundo, curso a cargo de uno de los investigadores de la experiencia, para que ellos asumieran el rol de implementación. La socialización de la experiencia causó gran impacto, curiosidad, expectativa, interés y motivación a participar por parte de los estudiantes; se procedió luego a gestionar los recursos económicos para la adecuación física del espacio, la adquisición de muebles y materiales requeridos para poder desarrollar apropiadamente la experiencia. Mientras se realizaba este proceso de adecuación del espacio físico, se inició un trabajo desde el aula con el fin de familiarizar a los estudiantes y a los padres de familia con la labor a desempeñar dentro de la experiencia y, de esta manera, conocer sus puntos de vista sobre la mejor manera de organizarla y cuáles serían los materiales, juegos y actividades que podrían generar mayor impacto entre sus compañeros. Esta lluvia de ideas y de actividades con participación de estudiantes y padres de familia fue tomada en cuenta en la implementación de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. en la I.E.D. José Martí. La adecuación del espacio de la antigua “biblioteca” generó gran expectativa en la comunidad educativa, porque diariamente observaban los cambios que se estaban llevando a cabo y los niños de grado segundo empezaron a dar a conocer, voz a voz, la experiencia y los imaginarios que ellos tenían frente a la misma.

Una vez el espacio físico para la implementación de J.O.S.E. estuvo disponible los estudiantes de grado segundo procedieron a organizar los muebles, materiales, juguetes, libros y juegos con los que contaban, e inventariar cada uno de los juegos contando sus fichas, organizándolas, marcándolas y ubicándolas en los espacios en donde ellos consideraban que debían ir; lo mismo sucedió con los libros y juguetes. La experiencia de la ludoteca J.O.S.E. comenzó con una presentación a los estudiantes de la nueva I.E.D. en la que se les dio a conocer las experiencias desarrolladas en las otras instituciones educativas, y la manera como se hacía el proceso de acompañamiento y de capacitación relacionado con el manejo de las ludotecas por parte de los estudiantes.

Finalmente, la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. inició actividades en esta I.E.D. durante la semana de la paz, como la actividad principal haciendo énfasis en que se buscaba con esta iniciativa generar procesos de paz y de convivencia, al interior de la institución.

I.E.D. Rural El Uval. Es un colegio ubicado en la localidad de Usme, dirigido a la población estudiantil de básica primaria, secundaria y media.

Descripción. A partir de julio de 2016 la I.E.D. implementó un plan de mejoramiento académico para los estudiantes de noveno grado, tomando como referencia la experiencia J.O.S.E. y con el objetivo de que los estudiantes pudieran nivelarse en el área de matemáticas, por medio del juego. El marco teórico de la sistematización permitió descubrir la posibilidad de vincular J.O.S.E. con el área de matemáticas orientando las prácticas, de manera que los estudiantes que tenían bajo nivel de rendimiento en el área pudieran nivelarse durante el segundo período académico sugerido, teniendo en cuenta el

Aprendizaje-Servicio. La implementación de la estrategia resultó muy interesante.

En consecuencia, se procedió a informar a los estudiantes de noveno grado sobre la estrategia de nivelación planteada, esta propuesta les causó temor y desconcierto, por el desconocimiento y la falta de manejo de conceptos básicos sobre las matemáticas. Finalmente, los estudiantes comenzaron a indagar sobre material didáctico que les permitiera fortalecer sus conocimientos básicos en geometría considerando las dificultades que ellos habían presentado durante el período académico anterior. De esta manera comenzaron a elaborar materiales como el geoplano y el tablero de multiplicar. Ellos no entendían la relación entre la elaboración de materiales y el proceso de nivelación; sin embargo, los resultados los sorprendieron, porque a partir del juego con estos materiales, los estudiantes con bajo rendimiento comenzaron a despejar dudas y se les animó para que lo socializaran con el resto de sus compañeros de grado, lo que generó un momento agradable y divertido para todos. Esta experiencia de nivelación, a partir de la elaboración de juegos que les permitiera comprender mejor, los impactó y comenzaron a replicarla con algunos estudiantes de primaria (primer ciclo), aplicando, de esta manera, la estrategia del Aprendizaje-Servicio: “aprender sirviendo, a través de la solidaridad”.

A partir de este momento los estudiantes de noveno grado iniciaron procesos de nivelación en el área de matemáticas con estudiantes de primaria. Dicha experiencia les permitió empoderarse desde lo cognitivo y lo socio-afectivo, realizando esta labor con motivación, compromiso y responsabilidad.

Aunque en el desarrollo de esta estrategia se presentaron inicialmente algunas tensiones por el irrespeto que mostraron algunos niños de primaria hacia el grupo de los estudiantes colaboradores de noveno grado; éstas se pudieron solucionar de forma armoniosa hasta la terminación del año lectivo escolar. Todos los estudiantes colaboradores fueron promovidos al siguiente grado, junto con los estudiantes de primaria.

Durante el año 2017 los estudiantes colaboradores, ya en grado décimo, elaboraron material didáctico para donar a los colegios donde funcionan las ludotecas J.O.S.E.; con la autorización de los padres de familia o acudientes y la firma del consentimiento informado (Anexo 1), visitaron las I.E.D. en donde J.O.S.E. se había implementado y fueron acogidos con gran expectativa y aceptación. El objetivo de estas visitas consistía en que los estudiantes se relacionaran y conocieran, de primera mano, la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. a la que donaron juegos didácticos y capacitaron a los estudiantes beneficiarios sobre su manejo.

La experiencia de la visita generó gran interés en las estudiantes colaboradoras, que actualmente cursan grado décimo, para llevar a cabo dentro de la I.E.D. Rural El Uval la ludoteca J.O.S.E. Se vinculó a una estudiante de grado tercero de primaria en la estrategia y a algunos compañeros del mismo curso, en el manejo y comprensión de tablero de multiplicar.

Actualmente esta estrategia tiene un impacto positivo dentro de la institución, en las clases de matemáticas de los cursos tercero, sexto y noveno, y sirve como material de apoyo para las profesoras de niños con necesidades educativas especiales.

I.E.D. Rodrigo Arenas Betancourt. Es un colegio ubicado en la localidad de Fontibón, dirigido a población de básica primaria, secundaria y media; con dos jornadas.

Descripción. En esta institución educativa se implementa formalmente a partir del año 2017, articulando el servicio social obligatorio con la experiencia J.O.S.E., permitiendo la organización logística y la elaboración de insumos lúdicos dirigidos a las ludotecas de la experiencia J.O.S.E. Es importante resaltar que los estudiantes de servicio social obligatorio del colegio venían realizando, sin mayor motivación y con resignación, funciones administrativas en las oficinas de coordinación académica, convivencia, rectoría y orientación escolar y también, acompañando a los estudiantes de primaria en los salones, repartiendo diariamente refrigerios y circulares a los estudiantes para completar sus horas de servicio social diarias.

Basados en la situación anterior el grupo investigador encontró una oportunidad para darle un sentido diferente al servicio social que vienen prestando los estudiantes de grado décimo. Se procedió a realizar la convocatoria a los estudiantes, planteándoles que el objetivo consistía en apoyar los procesos de convivencia y aprovechamiento del tiempo para reducir el conflicto y construir escenarios alternos de paz, que el proyecto estaba dirigido a estudiantes de I.E.D. de preescolar y primaria, y que su aporte era fundamental en la construcción de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., mediante la creación y entrega de materiales lúdicos a los estudiantes beneficiarios en las I.E.D. donde se venía desarrollando la experiencia. Acto seguido, se les presentó la experiencia, los resultados obtenidos, los testimonios de los participantes y la manera como las diferentes comunidades valoraban la experiencia adquirida a través de J.O.S.E. Se hizo énfasis en que una parte importante del proceso consistía en asistir a las I.E.D. para entregar

personalmente el material que ellos habían elaborado y para enseñar a los niños a utilizarlo.

Adicionalmente, se hizo la aclaración que, aunque la función que ellos iban a desempeñar se encuentra dentro del marco del servicio social obligatorio y las normas que lo regulan, su misión sería significativa, no sólo por la calidad, motivación y significado del aporte a realizar a una comunidad mucho más amplia, sino por la labor lúdico-preventiva a la cual iban a contribuir indirectamente y, de manera directa, a través del uso que los beneficiarios le darían a sus creaciones, aprovechando significativamente el Aprendizaje-Servicio.

Los estudiantes de grado décimo de la I.E.D. Rodrigo Arenas Betancourt manifestaron su entusiasmo y se prestaron a colaborar de manera diligente y autónoma, en la mayoría de los casos, lo que facilitó que el proceso fuera llevado a cabo de manera eficiente. Son destacables los siguientes materiales realizados: tableros de parqués matemático, “concéntrese” en inglés y loterías para desarrollo de memoria de idioma extranjero. Esta modalidad de J.O.S.E. en la I.E.D. tiene un componente de desarrollo de la creatividad y de la innovación muy valioso, con una clara vocación de Aprendizaje-Servicio. Los retos de esta modalidad son significativos, porque los estudiantes deben pensar nuevas maneras de generar actividades lúdicas que impacten y luego socializarlas para ponerlas en ejecución. A la fecha sólo se ha recibido una propuesta novedosa. Una dificultad que se presentó consistió en que los estudiantes de décimo y noveno grado, de la I.E.D., deben realizar durante estos dos años su servicio social obligatorio, debido a que el colegio tiene articulación con el SENA, lo que generó una alta rotación de estudiantes que elaboraban los materiales lúdicos, retrasando de manera importante la realización de las actividades programadas.

3.1.3. Después: Escuchando, analizando y compartiendo la experiencia

La experiencia interinstitucional J.O.S.E., permitió evidenciar en todas las instituciones educativas un alto nivel de empoderamiento de los estudiantes líderes, quienes responsablemente, se han encargado, que las ludotecas que están funcionando, cada día y en todo momento, funcionen bien y mejor, logrando un óptimo uso del espacio, entregando lo mejor de sí en la responsabilidad que cada quien, voluntariamente, ha asumido, y con la esperanza de que J.O.S.E. sea conocido más allá de las fronteras de su colegio y se establezca como oportunidad para muchos niños en otras instituciones educativas de la ciudad.

Los estudiantes líderes que han colaborado como embajadores de J.O.S.E. en otras instituciones, manifiestan un entusiasmo enorme que se traduce en el ánimo que proyectan, para que sus pares busquen el apoyo institucional conducente a la creación en su I.E.D. de su propia ludoteca J.O.S.E.; ésta manifestación de entusiasmo de los estudiantes líderes, propia del empoderamiento que han experimentado, los ha llevado a no contentarse con elaborar material y llevarlo a otros lugares, generando adicionalmente, que los estudiantes beneficiarios cuiden y utilicen de la mejor manera los cuentos, juegos y materiales que tienen a su disposición.

Al momento de dar cierre al presente informe es importante resaltar que, para garantizar la continuidad de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. en la I.E.D. República del Ecuador sede B Vitelma, los estudiantes de grado quinto, líderes de la experiencia, quienes el año entrante pasarán a la sede de bachillerato en otra locación, se encuentran capacitando, durante la hora del descanso, a sus compañeros de grado cuarto, para que

asuman el liderazgo del proyecto en 2018. Las actividades de capacitación incluyen: compartir labores, enseñar y empoderarlos. Dentro del presupuesto del año 2018 está planeado adquirir más materiales y juegos que les permita implementar la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. en las dos jornadas y en las dos sedes.

En la I.E.D. José María Vargas Vila los estudiantes de diferentes grados han manifestado que tiende en la disposición de continuar participando en la ludoteca J.O.S.E., ya sea en el rol de líderes o de beneficiarios y, adicionalmente, solicitaron a las directivas autorización para utilizar el espacio de la ludoteca en aquellos momentos en que se encuentran sin acompañamiento de un docente, de manera que la experiencia vaya más allá de la hora de salida, momento en el cual van a la ludoteca, mientras esperan a sus hermanos de bachillerato. Este gesto de los estudiantes es una clara manifestación de que J.O.S.E ha impactado a la comunidad educativa, por ser una propuesta alternativa, mediada e implementada por los intereses, gustos y potencialidades de los menores.

En la I.E.D. José Martí los estudiantes líderes manifestaron su compromiso de continuar animando las actividades de la ludoteca J.O.S.E. en 2018 mientras cursan grado tercero, y de buscar estrategias que les permita adquirir nuevos juegos y más cuentos.

En la I.E.D. Rural El Uval y en la I.E.D. Rodrigo Arenas Betancourt, los estudiantes que participaron de la donación, entregando material didáctico, también manifestaron su interés por crear la cuarta y quinta ludoteca J.O.S.E. en sus instituciones con el fin de ser ellos los estudiantes que le den inicio y, en seguida, empoderar a sus compañeros para que orienten las actividades que respondan a los intereses de los estudiantes beneficiarios; luego ellos continuarán colaborando mediante la elaboración del material didáctico que necesiten

sus compañeros, para que sea utilizado en la ludoteca.

Actualmente, la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. está socializando los resultados a las comunidades educativas en las I.E.D. en las que se implementó; como un compromiso de la investigación cualitativa, con el fin de dar a conocer: cómo el trabajo realizado por los estudiantes dentro de la ludoteca y la participación activa de los demás estudiantes de cada uno de los colegios, permitió que estos espacios se convirtieran en una alternativa diferente para el manejo del tiempo libre de los descansos, así como el desarrollo de competencias ciudadanas que permitieron una mejor convivencia, enmarcada en la formación integral de los estudiantes. Esta socialización de resultados se realizó a través de reuniones con padres de familia, estudiantes, consejo académico y a las directivas y docentes. Una intensión de dicha socialización es considerar la institucionalización de J.O.S.E., que se garantice la continuidad y se proyecte a otras I.E.D. de la ciudad, más allá de la finalización de la maestría por parte de los investigadores que dieron inicio a esta experiencia en cinco I.E.D. de Bogotá en el año 2016. Por sus resultados, J.O.S.E. está llamado a crecer a trascender los muros de la escuela y continuar su camino, sin depender de la presencia de los investigadores en las diferentes instituciones educativas.

La convivencia, el aprovechamiento del tiempo libre y el empoderamiento de los estudiantes son, sin duda, los beneficios más relevantes y los aportes que la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. deja como legado, evidenciado a través de la voz de quienes lo han visto y vivido.

A continuación, se muestran los momentos en los que se desarrolla la experiencia J.O.S.E., a saber: antes (reflexión y preparación), durante (implementación y consolidación) y después (análisis y socialización).



Ruta de aplicación de experiencia J.O.S.E.



Figura 3: Ruta de Aplicación de Experiencia J.O.S.E.
Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Este capítulo presenta la voz de los participantes en la experiencia de sistematización de la ludoteca J.O.S.E., compila las categorías con las correspondientes subcategorías que surgieron durante la experiencia

A continuación, se consignan los códigos y convenciones utilizadas para el manejo de la información recolectada a través de los diferentes instrumentos de recolección de la información (Tabla 4).

Para interpretar la información que fue organizada, según las categorías y subcategorías, la codificación que se presenta a continuación, fue tomada en cuenta para el análisis de resultados



Códigos

CÓDIGO	SIGNIFICADO - ACTOR	INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL	#
C	INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL	REP. ECUADOR - SEDE B - VITELMA	1
EN	ENTREVISTA	JOSÉ MARÍA VARGAS VILA	2
EL	ESTUDIANTE LÍDER	JOSÉ MARTÍ - NAZARETH	3
EC	ESTUDIANTE COLABORADOR	RURAL EL UVAL	4
EB	ESTUDIANTE BENEFICIARIO	RODRIGO ARENAS BETANCOURT	5
P	PADRE DE FAMILIA		
DD	DOCENTE - DIRECTIVO		
DC - Fecha	DIARIO DE CAMPO		
O	OBSERVACIÓN		
Q	PREGUNTA		

EJEMPLOS
C1ENEL1Q1 Colegio Vitelma, Entrevista a Estudiante Líder 1, Pregunta 1
DC20170325 Diario de campo del 25 de Marzo de 2017

Tabla 4: Convenciones de Códigos categoriales
Fuente: elaboración propia

4.1. Convivencia

La diaria interacción con la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., que tuvieron los docentes investigadores en sus respectivas instituciones educativas, permitió observar un sinnúmero de situaciones, en las que se identificaron aspectos clave en la convivencia de los actores de la comunidad educativa, siendo ésta un factor de gran relevancia para la vivencia de las competencias ciudadanas, como se puede observar en lo expresado por algunos docentes:

Teniendo en cuenta que las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hace posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e influyente, con este tipo de actividades se desarrollan las capacidades de acatar normas, respetar turno, comprender al otro, comunicarse de manera asertiva y abre espacios de participación.

(C4ENDD5Q3)

Los docentes destacaron que la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. es “un proyecto para que los alumnos reflexionen sobre el comportamiento frente a la sociedad” (C5ENDD7Q1) que les facilitó a través de las actividades realizadas “ponerse de acuerdo, negociar, usar bien los espacios con los que se cuenta y los materiales, el respeto por el otro, el uso de habilidades comunicativas” (C3ENDD2Q3); evidenciándose el desarrollo de competencias que favorecen “la socialización, el trabajo en equipo, el respeto por el otro, el buen trato, el compartir” (C3ENDD6Q3).

Las anteriores manifestaciones de los docentes se ven reafirmadas por las experiencias alcanzadas con los estudiantes participantes de la experiencia, en donde ellos

resaltan la práctica de valores importantes relacionados con la convivencia, tales como “Respeto, no peleamos, vivimos en paz, compartimos, jugamos y entre todas esas cosas vivimos entre grandes y pequeños” (C1ENEL12Q2). La información recogida de fuentes primarias sobre el impacto de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. en la convivencia, al interior de la institución educativa, muestra la pertinencia de la misma que surge como una alternativa de formación de competencias “Porque habría más orden en el colegio, se haría un buen uso de las cosas y habría una mejor educación a nivel convivencial” (C4ENEC4).

En las instituciones donde ya está funcionando la ludoteca J.O.S.E. los participantes opinan: “Que los niños ahora resuelven sus conflictos hablando, respetan el turno de los demás, no se colan en la fila para pedir el juego que van a pedir” (C1ENEL1Q5), además que: “cuando un niño nuevo llega al colegio le explican cómo se juega, como se hace” (C1ENEL13Q3), dando un valor significativo a la paz en el camino de la convivencia. Un estudiante expresa: “Yo entiendo que las competencias son cuando podemos convivir con los demás y vivir en paz” (C1ENEL6Q1). Los anteriores testimonios muestran el fortalecimiento de la convivencia en el diario vivir a través de la vivencia real de valores. También los padres de familia coinciden en otorgarle a la experiencia vivida por sus hijos en la ludoteca J.O.S.E., valor e importancia en el proceso de formación y de mejora de la convivencia; al respecto ellos comentan “Que es un buen espacio porque enseñan a respetar y valorar” (C3ENP3Q1), como también la relacionan con el cumplimiento de normas “en esos espacios se crean hábitos y normas de convivencia, solidaridad, respeto” (C1ENP2Q4), además que “le permite relacionarse y convivir con los otros niños” (C1ENP3Q4) y “es para que los niños aprendan a compartir con los demás en sana convivencia” (C2ENP1Q1).

Las voces de los actores participantes en la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. muestra un sentir que valida esta experiencia, al expresar que “Cualquier servicio a la comunidad fortalece las competencias ciudadanas, ya que se fortalece la socialización, el trabajo colaborativo y los valores” (C1ENDD5Q6), destacando cómo la experiencia ayuda a que los estudiantes asuman un rol activo y desarrollen habilidades y competencias relacionadas con el servicio:

...al elaborar material didáctico los estudiantes podrían poner en práctica algunos de los valores y habilidades necesarios para trabajar en equipo, para motivar la autodisciplina, potenciar habilidades comunicativas, escuchar, proponer, argumentar, seguir a dar instrucciones, e incluso relacionarse con otros, practicar la tolerancia o tener la capacidad de establecer propósitos y objetivos comunes. (C2ENDD1Q2)

De las anteriores narrativas se infiere que, para los diferentes actores, la convivencia es responsabilidad de todos y que la experiencia contribuye significativamente en el logro de las metas relacionadas con la convivencia ciudadana y educación para la paz, fundamentales en la transformación de la realidad. Adicionalmente, los docentes consideran que gracias a la experiencia vivida por los estudiantes en la ludoteca J.O.S.E., han mejorado en sus logros académicos y los relacionan directamente con la convivencia, dentro y fuera del aula, como se observa en el siguiente diario de campo:

Las niñas de nivelación descubrieron que existen materiales que sirven para hacer concretas las matemáticas, y que les sirvieron a ellas para hacer una comprensión sobre algunos temas de geometría, además hicieron algo por sus compañeros de grado inferiores aprendiendo a convivir con acciones diferentes, y a sentir un gesto de solidaridad para con sus compañeros. (C4DC3620161110)

En concordancia con lo anterior, los estudiantes, además, resaltan que “cualquier conocimiento que se adquiriera debe ser aplicado, si no pierde el sentido del mismo, así que los niños deben aprender primero a comportarse y a ser compañeristas, serviciales, para así aplicar sus conocimientos en el contexto” (C1ENDD2Q7).

El desarrollo de habilidades en términos de convivencia en la ludoteca J.O.S.E. muestra que éstas se presentan de forma no-convencional, como se evidencia en los diarios de campo: “Se percibió una convivencia diferente acompañada por un disfrute por los juegos y las actividades, un grupo de estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto se organizaron en grupos y empezaron a jugar por estaciones compartiendo los juegos” (C3DC520161110). Las actividades propuestas no sólo mostraron avances en términos de convivencia, sino de goce de lo que se hace, organización e integración entre estudiantes y docentes fuera del aula de clase, como lo describe el siguiente diario de campo: “A nivel general fue una actividad agradable, diferente para los estudiantes y que permitió la integración de estudiantes y docentes durante este tiempo; debido a que las docentes no comparten el descanso con sus estudiantes” (C3DC220160822).

La ludoteca J.O.S.E. permitió la creación de diferentes espacios, favoreciendo la convivencia, como lo expresa uno de los investigadores: “la particularidad del seguimiento de instrucciones y de la posibilidad de incentivo de ambientes que promueven la organización, el orden, las pautas y los elementos propicios para una convivencia agradable” (C2DC220160725). Los estudiantes líderes sienten que la ludoteca J.O.S.E. aporta para la vida: “en el respeto, en la convivencia, al conocer cosas nuevas, la educación

y que se divierten mucho” (C1ENEL12Q7). Hay surgimiento de un nuevo lenguaje asociado a la convivencia que va mucho más allá de las recomendaciones, las orientaciones y el desarrollo de actividades preventivas que tradicionalmente han realizado las escuelas y colegios en todo el país; en el que los participantes contemplan directamente la vivencia de competencias como manifestaciones de comportamientos y actitudes, que contribuyen notablemente al desarrollo de una convivencia armónica, agradable y divertida.

Los anteriores relatos también confirman que la ludoteca J.O.S.E. “es una excelente opción para bajar los niveles de agresividad y otros inconvenientes de convivencia en los estudiantes” (C4ENDD3Q8), creando, al interior de las instituciones educativas participantes, espacios en donde se favorece “el fomento de la lectura, actividades para promover el compañerismo e integración” (C3ENP1Q6), mostrando que es una importante oportunidad en la que los estudiantes “aprenden a ser ciudadanos y a manejar mejor las situaciones que se nos presentan a diario con los demás” (C5ENDD5Q8), y en donde se:

Fortalecen las competencias ciudadanas en los estudiantes, porque están en la capacidad de pensar por sí mismos, decidir lo mejor para resolver sus dilemas, encontrar la forma justa de conciliar sus deseos y propósitos al lado de los que tienen los demás. (C5ENDD5Q6)

4.2. Resolución de conflictos

La experiencia de la ludoteca J.O.S.E. favoreció que los niños llegaran a acuerdos y los cumplieran efectivamente, convirtiéndose en un factor importante dentro del proceso de resolución de conflictos que ayuda a los estudiantes a regular sus acciones como individuos

y como ciudadanos; entre otros, se destacan, el “Cumplimiento de normas, reconocer sus reacciones y sus actos, entender por qué es justo actuar de una manera y no de otra, expresar sus opiniones con firmeza y respeto, construir en el debate, cumplir sus acuerdos” (C4ENDD4Q3); y también a trabajar en equipo y valorarlo: “La propuesta permite el apoyo entre pares, en donde se ayudan unos a otros a través del servicio” (C3ENDD1Q1), dando un valor especial al dialogo en la apuesta por resolver los conflictos, “Trabajo en equipo, aprender a convivir con el otro, dialogar” (C2ENDD4Q3).

Asociado a la resolución de conflictos los participantes identificaron que la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. les ha ayudado a desarrollar otras competencias ciudadanas complementarias, por ejemplo: “Resolución de conflictos -diálogo y establecimiento de normas, trabajo cooperativo” (C2ENDD3Q3), y de igual forma el “trabajo colaborativo, respeto por la diferencia, trabajo en equipo, interacción con los compañeros, construcción de normas de juego” (C5ENDD11Q3). Competencias alcanzadas que ponen de manifiesto que la resolución de conflictos va más allá del desarrollo de estrategias de negociación y del cultivo de la tolerancia, y que se puede generar un ambiente favorecedor del trabajo colaborativo y la ayuda mutua que minimizan las situaciones en las que los estudiantes pueden entrar en conflicto, porque se reduce el espíritu competitivo que lo alienta, y muestra una relación entre la convivencia y la resolución de conflictos mediada por la ayuda a otras personas como se manifiesta en la siguiente narrativa: “Se desarrollan las competencias de convivencia y paz ya que se enfoca en ayudar a otro ser humano. La competencia de la participación y la responsabilidad democrática, ya toman la decisión de ayudar a una población vulnerable” (C5ENDD13Q3).

La ayuda mutua experimentada por los estudiantes en el proyecto, es un gran valor y a la vez competencia alcanzada en la experiencia J.O.S.E., que apela a lo más noble del ser humano como es la capacidad de darse sin esperar reciprocidad, porque el sólo hecho de darse generosamente genera convivencia y reduce el conflicto.

El respeto a los acuerdos, alcanzado en la ludoteca J.O.S.E., también se suma para el hecho de evitar los conflictos y favorecer de manera significativa “la responsabilidad, participación, convivencia, respetar las normas de la ludoteca” (C1ENEL6Q5); teniendo en cuenta las diferencias “porque allí interactúan con otras personas, y aprenden a respetar la diferencia de pensamientos” (C1ENP9Q4). Estas habilidades y valores alcanzados de manera práctica, por parte de los estudiantes, son aprovechado por los docentes para reflexionar, junto con ellos, en torno a los buenos hábitos que nos interesa desarrollar en los niños, como se corrobora en el siguiente diario de campo:

De igual modo se aprovecha para recordarles las normas de convivencia en este tiempo, las cuales son no subirse a las gradas y correr por ellas, no jugar en los baños con el agua, no interrumpir las clases de los estudiantes de bachillerato y se hace énfasis en el respeto y obediencia a sus compañeros que se encuentren colaborando en la vigilancia. (C3DC420161026)

Los siguientes relatos describen diferentes percepciones de los actores con respecto a los aprendizajes alcanzados en la experiencia de la ludoteca J.O.S.E.: “en la ludoteca les están enseñando hábitos y normas, y eso los va volviendo más responsables” (C1ENP6Q3), rescatando elementos valiosos para “la propuesta J.O.S.E. busca la creación de espacios de

reflexión frente al desarrollo de competencias ciudadanas mediante la elaboración de material didáctico para ludotecas” (C5ENDD10Q1). Y también manifiestan el sentimiento de compromiso que ellos adquieren cuando participan en la ludoteca, como lo expresan los siguientes estudiantes de diez y once años edad: “Toca reforzar que cuando los niños les presten juegos y no tengan a nadie con quien jugar, nosotros juguemos con ellos” (C1ENEL1Q3).

Es de resaltar que, entre los docentes participantes de la ludoteca J.O.S.E., también surgen acuerdos y compromisos, como se manifiesta en el siguiente diario de campo, y que éstos no quedan solamente a nivel de los estudiantes, como beneficiarios directos:

Se dialoga con los estudiantes que participan en el plan de mejoramiento y que orientan a sus compañeros, tener en cuenta los siguientes datos: (a) participar activamente en el proyecto, (b) realizar trabajo colaborativo entre pares y con los niños de primaria. Ser solidarios con los niños que tienen dificultades académicas.
(C4DC2220160912)

Los docentes destacan beneficios de la ludoteca relacionados con el compromiso en aspectos como la realización de “acuerdos básicos con los estudiantes que presentan el plan de mejoramiento, para darle continuidad al trabajo de los estudiantes ApS” (C4DC2220160912), tomando decisiones que benefician en gran medida la propuesta, “permitiendo que todos participaran, respetando los turnos, compartiendo e involucrándose entre ellos. La actividad generó un clima de convivencia pacífica y compañerismo que se tomó la decisión de alargar el descanso 15 minutos más” (C3DC520161110). Estos

espacios logrados, son una manifestación clara de cambios favorables vividos por toda la comunidad participante de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., que validan la experiencia en relación con la resolución de conflictos, porque trasciende el ámbito del conflicto interpersonal y coloca a las estudiantes participantes en una dinámica de ayuda a través del juego. De esta forma, los espacios de descanso, también se ven permeados por experiencias formativas y la labor del docente no se ve reducida únicamente al espacio de interacción dentro de la clase formal y, al mismo tiempo, motiva a éstos a programar dentro de su horario, espacios para ir con su curso a participar de las actividades de la ludoteca.

Esta subcategoría de resolución de conflictos permitió encontrar que las siguientes situaciones de interés, consideradas así por los actores “contribuyen activamente en la convivencia pacífica, en la participación responsable y construcción de mejores relaciones”(C3ENDD7Q3); y que por tanto, la resolución de conflictos está asociada a la generación de espacios de una convivencia armónica, en donde se busque el mejoramiento continuo de los procesos de formación ciudadana y el “compromiso con la comunidad, trabajo en equipo y participación ciudadana, manejo adecuado de conflictos ante situaciones problemáticas” (C5ENDD4Q3).

Los docentes destacaron cómo la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., al desarrollar competencias ciudadanas, fortalece la resolución de conflictos, porque éstas permiten a los estudiantes “pensar por sí mismo, que aprendan a ser ciudadanos y manejar mejor las situaciones que se le presentan con las personas que están en su entorno social, y evitar conflictos sociales” (C5ENDD9Q6); también identificaron que otros procesos relacionados con la convivencia, podrían fortalecer la resolución de conflictos, como por ejemplo “a

través del proyecto de mediación escolar que permite a los estudiantes una resolución adecuada de conflictos lo cual apoya el trabajo en competencias ciudadanas” (C5ENDD3Q7). Y valoraron el respeto por la diferencia como un elemento importante para la resolución de conflictos, porque permite observar si en los estudiantes existe, o no, la inclusión del otro dentro del marco de los valores individuales. En este sentido los docentes expresaron los siguientes aspectos visualizados en los estudiantes participantes de J.O.S.E.: “Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias” (C5ENDD10Q3); así como la otredad: “en la medida que facilita en el estudiante el respeto por la existencia del otro, y el reconocimiento de las diferencias” (C5ENDD10Q6).

Docentes, padres y estudiantes coincidieron en que los conflictos tienen una relación directa con la violencia física por encima de lo verbal, y resaltan que la participación en J.O.S.E. les ha permitido a los estudiantes cultivar el valor del diálogo en la resolución de dificultades, evitar las peleas y modificar su comportamiento. Al respecto manifestaron: “...ya resuelven las cosas hablando y no peleando” (C1ENP5Q4), además “los niños antes se peleaban y ahora con la ludoteca J.O.S.E. ya no lo hacen” (C1ENEL19Q2), es por esto que “hay respeto entre los compañeros y presentar este nuevo proyecto llamado J.O.S.E. para no pelear en nuestra propia escuela en el descanso” (C1ENEL18Q5). Los beneficios también se dejan ver en casa, como lo evidenció un padre de familia: “...se vuelve más tolerantes y resuelven los problemas sin pelear” (C4ENP3Q4). Es interesante encontrar que la percepción, que los actores involucrados tienen frente a la estrategia J.O.S.E., es la de ser un espacio que ayuda a la reducción de manifestaciones de violencia dentro de las instituciones educativas y confirma la validez de la propuesta desde los propios usuarios. Los padres de familia sugieren incluso, que el

trabajo de dichas competencias se haga extensivo al núcleo familiar para que éstas “sean enseñadas y practicadas, para evitar altos índices de violencia mediante la construcción de normas de interacción en comunidad, también enseñadas al interior de la familia” (C5ENDD11Q7).

La apuesta por la ludoteca J.O.S.E. permitió darse cuenta que las actividades lúdicas son espacios de convivencia, que coadyuvan a la promoción del diálogo, a la disminución de los conflictos y al fortalecimiento de procesos de desarrollo de competencias ciudadanas, como lo expresa un padre de familia al hablar sobre su hijo: “...cuando juega se vuelve mejor resolviendo conflictos y problemas” (C2ENP2Q4), también “resuelve dificultades y problemas mediante el diálogo” (C4ENP4Q4), se fomenta la “responsabilidad, honestidad, respeto y solución de conflictos y por la comprensión, comunicación” (C1ENEL9Q2). Sin embargo, las acciones de prevención y resolución de conflictos, no parte de la idea de la inexistencia de tensiones entre los estudiantes, puesto que las diferencias de opinión y la divergencia existirán como parte propia de la interacción humana. Lo importante es reflexionar acerca de la forma más acertada para resolver los diferentes impasses que se presentan entre compañeros y demás miembros de la comunidad educativa; pues los estudiantes son conscientes de los problemas que se presentan entre ellos, por lo que invitan “a no pelear, por ejemplo, en la cancha y no tener conflictos y aprender jugando” (C1ENEL17Q7).

Es relevante resaltar la siguiente experiencia que muestra la apropiación de competencias ciudadanas, en particular la búsqueda del diálogo para resolver una situación que potencialmente se iba a tornar conflictiva.

En medio de la actividad de armar el esqueleto humano y sus partes, dos estudiantes

intervienen en dicho proceso, alterándose un poco porque una ficha no aparecía en el escenario y se culpaban los unos con los otros. Cuando la situación se notaba un poco complicada para la continuación de la ludoteca, las niñas líderes y sobre todo Dana, propuso dialogar con los dos niños aparte, y crear una comisión para encontrar la ficha pendiente; de un diálogo tranquilo y ameno, surge particularmente una propuesta y solución que se desbordaba de la situación. (C2DC820161007)

La resolución de la anterior situación se convierte en un tema interesante de reflexión, al surgir desde las mismas estudiantes, la intensidad y la propuesta para solucionar el conflicto que se estaba presentando.

El proponer entre pares herramientas de mediación es un punto de partida para la reflexión del tema de competencias ciudadanas, pues se considera una solución directa que atiende problemáticas que, aunque aparentemente no son graves representan un sentido y una definición del contexto. (C2DC820161007)

Finalmente, es de resaltar el liderazgo, por parte de algunos estudiantes, exteriorizado en el momento de tomar la iniciativa para generar espacios de diálogo y de resolución adecuada de problemáticas convivenciales, como se muestra enseguida:

Cuando se le preguntó a Dana el motivo por el cual planteó ese diálogo y esa propuesta de hacer partícipes a las dos partes en la resolución del conflicto, aseguró que muchas veces los niños quieren pelear por todo y no se ponen en el lugar del otro ni piensan en cómo salir del problema, la niña afirmó los niños quieren pegarse por todo, no se dan cuenta que es malo y que lo mejor es hablar y pensar en no meterse problemas, los problemas son malos. (C2DC820161007)

4.3. Formación en Valores

Para la comunidad educativa, la convivencia está estrechamente ligada a los valores, al manejo de las emociones y al respeto de los derechos, como lo explican algunos participantes de la experiencia: “la convivencia, el manejo y reconocimiento de emociones, propias y ajenas, cumplimiento de reglas y normas, práctica del buen trato y de la resolución pacífica de conflictos, respeto por los demás, y para mí, hacer valorar mis derechos” (C2ENDD1Q3). Los diferentes testimonios de los participantes directos e indirectos muestran una marcada tendencia a relacionar la convivencia con los valores, pues “en el desarrollo de las actividades se evidencia la responsabilidad, el trabajo en equipo, solidaridad, compañerismo y el respeto entre otras” (C4ENDD3Q3), y a través de ellas “cada quien colabora con la organización del salón y se dispone a prepararse para compartir con sus compañeros” (C2DC620160923).

El vínculo entre convivencia y valores va más allá de las manifestaciones de determinados comportamientos entre los estudiantes participantes, y se destaca cómo la comunidad educativa da valor a la persona del otro y lo entiende como un sujeto que no sólo espera que se le garantice el cumplimiento de unos derechos, sino que la participación en la experiencia de la ludoteca J.O.S.E permite ir más allá de los propios intereses, para reconocerse a sí mismo como “seres sociales por naturaleza” con capacidad para “prestar un servicio comunitario” y lograr que “cada uno nos sintamos parte y responsables del mismo entorno” (C1ENDD1Q6); reforzando también el desarrollo de valores como: “tolerancia y respeto... desprendimiento... contribuir a construir colectivamente” (C1ENDD6Q3); comportamientos que están en sintonía con el rol transformador de la

sociedad, que históricamente se le ha asignado a la escuela en el desarrollo de su misión de formación de las nuevas generaciones como agentes de cambio. En este sentido, un docente resaltó: “Para mí, la principal competencia ciudadana que se podría evidenciar es el aprender a vivir y convivir con los otros y, sobre todo, para actuar de manera constructiva en la sociedad” (C5ENDD5Q3).

En este apartado, se toman en cuenta aquellas características adicionales que se han desarrollado en el contexto de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. y que tienen que ver con la formación individual y la manifestación de valores, como: “colaboración, liderazgo, cuidado y protección de los más pequeños” (C1ENDD2Q3); a los que se suman como valores diferenciados dentro del contexto en el que viven los estudiantes, los siguientes: “liderazgo, análisis crítico, empatía, resolución de conflictos, valoración de las diferencias” (C3ENDD3Q3), adicionalmente la “solidaridad, compromiso, respeto” (C3ENDD8Q3).

Los anteriores valores manifestados durante el desarrollo de J.O.S.E. muestran aspectos axiológicos y habilidades cognitivas de carácter “social, comunicativa, creativa, cooperativa, etc.” (C1ENDD4Q3), que van más allá de los aspectos convivenciales y de resolución de conflictos y que los docentes reportan como capacidades de mejoramiento cognitivo adquiridas por los estudiantes, a saber: “atención, escucha, seguimiento de instrucciones, respeto y cooperación” (C4ENDD1Q3), rescatando la “comunicativa creativa” (C1ENDD3Q3) y “el cuidado de lo público” (C5ENDD8Q3).

La convivencia y la resolución de conflictos tratados en los puntos anteriores son consecuencia de los valores manifestados por los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia en la ludoteca J.O.S.E., la cual les permitió, no sólo jugar sino descubrirse como personas con capacidad para servir. “Los estudiantes al prestar un servicio, se educan

para la vida, ... siguen normas, ayudan al otro” (C1ENDD2Q6); y el desarrollo constante del entendimiento del otro como ser sujeto de derechos, que merece un trato igualitario más allá de su comportamiento, raza y/o creencias religiosas fortalece la: “solidaridad, participación, proactividad, sentido de pertenencia” (C5ENDD12Q3).

La comunidad educativa manifestó un claro interés en que el desarrollo de los estudiantes como actores principales del colegio, sea trascendente y vaya más allá de lo meramente memorístico y cognitivo, fortaleciendo el desarrollo de habilidades emocionales y éticas, y consideran que, a través de J.O.S.E., “se promueven múltiples competencias cognitivas en la medida en que los estudiantes ponen en práctica sus saberes y pueden compartir los mismos con sus compañeros” y “emocionales ya que comparten experiencias y se integran de forma espontánea” (C1ENDD1Q3); así como competencias ciudadanas en las que se “aborda no solo el desarrollo cognitivo, sino emocional y moral, lo cual es casi imposible de desarrollar si no se ejerce en la interacción con otros” (C3ENDD4Q6), que es la forma como se avanza hacia una mejor sociedad. “Creo que al pensar colectivamente se desarrolla y fomenta la construcción de una sociedad en la que todos puedan participar” porque “pensar en el beneficio de otros, no sólo hace parte de un desarrollo cognitivo sino también emocional” (C4ENDD5Q6).

Las siguientes percepciones de los estudiantes resaltan que la ludoteca J.O.S.E es una estrategia formativa que aporta integralmente en la formación de valores, como expresa un padre de familia al preguntarle sobre la actitud de su hijo: “afianza sus valores” (C4ENP4Q7), que se manifiestan en el “servicio comunitario, genera el desarrollo del sentido de humanidad y la tolerancia necesaria para ser efectivamente seres sociales” (C5ENDD14Q6). También se desarrolla la autoconciencia y la capacidad de reconocer los

propios errores:

Desarrollan en los estudiantes habilidades que les permiten examinarse a sí mismos, reconocer sus reacciones y sus actos; entender por qué es justo actuar de una manera y no de otra; expresar sus opiniones con firmeza y ante todo con respeto; construir, cumplir, proponer, entender y respetar las normas. (C5ENDDD5Q7)

Los padres de familia opinaron frente a la adquisición y el refuerzo de valores, a través de la ludoteca J.O.S.E., que les ha enseñado “a valorar y respetar a los demás” (C2ENP1Q7), a regular sus acciones “muchísimo para que él se sienta más seguro de sí mismo” (C3ENP8 Q7), a proyectar a lo largo de la vida los valores aprendidos “porque aprenden a tomar responsabilidades tanto en la casa como en el colegio, y para la vida” (C1ENP9Q8).

El fortalecimiento de valores es un factor importante para la construcción de ciudadanía y para la proyección como ser social. En J.O.S.E. los estudiantes pueden aportar de manera adecuada y desde sus capacidades, en la creación de espacios de una convivencia armónica; ya que “se es mejor ciudadano haciendo lo que hace” (C5ENEC3Q1), sin perder sus características propias como ser individual y complejo, dentro de un marco de corresponsabilidad social y en donde los estudiantes pueden poner en práctica “los valores de cada persona por comprensiva, responsabilidad, honestidad, por soluciones de conflictos, por respeto, emoción, comunicación, convivencia” (C1ENEL9Q1).

Se destaca dentro de la narrativa el liderazgo desde la perspectiva del reconocimiento del otro, la alteridad y el desarrollo cívico como formador y sujeto referente en la adecuada formación en valores.

El liderazgo, visto como una cualidad que se puede potenciar en las estudiantes y que se puede aprovechar en condiciones favorables, en un grupo que carece en muchas ocasiones de oportunidades para socializar, y estimar las potencialidades de cada niño. La puesta en práctica de valores construidos en ambientes cotidianos permite conocer de fuente más cercana algunas dificultades y barreras en temas de ciudadanía; la socialización, la autoestima, el reconocimiento del otro. El hecho de la apreciación de las conversaciones cotidianas constituye un avance en reconocer escenarios aparentemente invisibles en un ámbito académico. (C2DC420160826)

Si bien las frases que reposan en este apartado son cortas, tienen mucha potencia, pues no solamente se refieren a la experiencia de la Ludoteca J.O.S.E., como una experiencia de convivencia, sino también en términos generales permite ver cómo, en efecto, se han logrado espacios de empoderamiento, en la percepción de los estudiantes y docentes de las diferentes instituciones educativas. “La propuesta J.O.S.E. tiene un aporte interesante como es contribuir en el empoderamiento del estudiante en pos del desarrollo de criterios e identidad” (C1ENDD6Q1). Además, muestra cómo en estos espacios, se van desarrollando componentes relacionados con los valores y la formación de seres integrales “porque cuando ayudan a los demás se vuelven mejores personas” (C4ENP3Q7), permitiendo a los responsables de la actividad sentirse “muy orgullosos porque los niños se divierten y yo también y eso me enseña también a ser responsable” (C1ENEL12Q6).

Finalmente, la experiencia de la Ludoteca J.O.S.E. es una invitación a un cambio de paradigma en la educación que promueve el desarrollo de estrategias alternativas de formación que conduzcan a “una educación de calidad con valores éticos respetuosos de lo público y que ejerzan los derechos humanos y que cumplan con los deberes sociales y que aprendan a vivir en paz” (C5ENDD9Q7), y de esta manera generar empatía, comprensión de los roles de cada persona, y ver la educación como una herramienta fundamental para la formación en valores que aporten a la construcción de una sociedad más equitativa e interesada en el bienestar común.

4.4. Empoderamiento

Hablar de Aprendizaje Servicio implica considerar el empoderamiento y cómo se observó en la experiencia de la Ludoteca J.O.S.E. Al respecto conviene resaltar que éste se presentó en el ámbito personal, social e institucional, como lo expresó un docente refiriéndose a J.O.S.E. “mejora la pertenencia a un grupo social, lo compromete con su propio proceso de formación y colabora con la formación de sus compañeros” (C5ENDD4Q2), y confirmó otro docente:

Los estudiantes al prestar un servicio, se educan para la vida, en donde siguen normas, ayudan al otro, motivan a los demás, hacen un trabajo que sin remuneración lo desempeñan con amor y eficacia, se acostumbran a ser ciudadanos útiles y serviciales.
(C1ENDD2Q6)

Se afianzaron las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes y entre pares, así como el trabajo en paralelo de formación en valores para una mejor convivencia,

como lo resaltó un padre de familia, y para “ayudar a los docentes y demás directivos para que ella se socialice con valores ante los demás” (C2ENP1Q6). Los estudiantes expresan que es necesario que haya “Educación y respeto entre ellos mismos y a sus docentes. Nosotros respetamos a los niños porque ellos también son como nosotros” (C2ENE1Q2).

El empoderamiento se puso de manifiesto específicamente en “el alto nivel de responsabilidad por parte de los niños que dirigen la ludoteca, se evidenció en sus actitudes de respeto, cordialidad, amabilidad, entrega hacia los otros, demostrando compromiso por sacar adelante su propuesta” (C1DC20160713).

El empoderamiento se presentó como una forma directa de prestar un servicio con sentido de responsabilidad a la comunidad, así, “por medio de las relaciones sociales que se entretengan entre los miembros de la comunidad pues a partir del servicio que prestan se empoderan se sienten responsables y son artífices de su propio conocimiento generando nuevas alternativas” (C3ENDD2Q6). La organización y el manejo de la ludoteca se presenta como un espacio de apropiación “la ludoteca empodera a los estudiantes participantes ya que se convierten en líderes que a la vez elaboran sus propios materiales, que administran y utilizan, apropiándose de sus espacios escolares” (C1ENDD1Q1).

Es de anotar, que la experiencia de la Ludoteca J.O.S.E propició en los estudiantes, el desarrollo de actitudes y aptitudes propias de un líder, porque “permite que los niños se vuelvan líderes que sean creativos y compartan con otros sus habilidades y conocimientos mejorando la socialización” (C3ENDD2Q2), elementos que favorecen el empoderamiento en la institución “y por otro lado J.O.S.E. es una excelente propuesta para que los niños sean líderes en su institución” (C1ENDD2Q1), y tengan un mejor desarrollo social en su comunidad.

El fortalecimiento de la autoestima a partir del empoderamiento en los estudiantes, son aspectos evidenciados por los docentes “porque vincula a los estudiantes al proyecto brindando participación, empoderamiento e identidad” (C3ENDD8Q2), asimismo:

La actividad en mención es de suma importancia para comprender el empoderamiento de parte de los niños líderes reflejado en actividades como la del presente día, en donde se asume un liderazgo al realizar a través de un discurso y una práctica el reflejo de sus actividades cotidianas en la ludoteca. (C2DC1020170315)

Fue evidente la motivación entre los líderes, para querer prestar un servicio: “Animaron de esta forma a sus otros compañeros para servir y ayudar a los compañeros. Se motivaron más para ayudar y se estableció que no solo subieran cuatro niños, sino que fueran cinco” (C1DC420160713), al igual que el disfrute y/o placer por servir “y se observa el rostro de alegría de parte de las niñas, quienes de a poco se apropian del espacio, y se sienten líderes de aquel proceso” (C2DC120160718). Los maestros, no solo ven cómo J.O.S.E aporta a nivel personal, sino que también propicia relaciones adecuadas entre la comunidad “Cultivando las relaciones personales con aquellos a quien presta el servicio, desarrollando actitudes de liderazgo en la organización y siendo competente” (C5ENDD11Q6), un aspecto importante que se da en el empoderamiento es la creatividad como lo menciona un docente: “permite que los niños se vuelvan líderes que sean creativos y compartan con otros sus habilidades y conocimientos mejorando la socialización” (C3ENDD2Q2).

Un elemento importante a resaltar dentro de la estrategia de la ludoteca J.O.S.E. es la proyección social de los estudiantes que están inmersos como líderes o colaboradores,

pero que al interior de sus instituciones no cuentan con el espacio físico de la ludoteca y, por tanto, su actividad está direccionada en la elaboración de material lúdico que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de los usuarios de las ludotecas en áreas específicas, a lo que los docentes manifiestan sus percepciones frente a este proceso: “Por medio de este proyecto, los estudiantes se apropian y construyen juegos que les permiten influenciar positivamente su entorno” (C5ENDDQ14). Otro educador expresó: “El beneficio es doble: porque el diseño está administrando su propio saber y de paso ayuda a otros a que aborden ese saber desde una manera más accesible y significativa” (C5ENDD2Q1), otras voces refiriéndose al impacto manifestaron:

Claro que sí tiene impacto ya que además de beneficiar a sus compañeros en la comprensión y práctica de conocimientos de forma lúdica e innovadora, al mismo tiempo se convierte en un proyecto investigativo para cada estudiante que elabora el material. (C4ENDD5Q2)

El aspecto más destacable del empoderamiento, sin lugar a dudas se presentó en el compromiso de los estudiantes relacionado con la elaboración de material para la ludoteca J.O.S.E., porque debido a que los materiales con que cada institución cuenta son insuficientes y no está presupuestado, los estudiantes que lideran el proyecto se sienten comprometidos con crear actividades que atraigan el interés de los estudiantes, y esto los motiva a hacerlo: “Si, se da un impacto tanto para los estudiantes que elaboran el material, como para quienes lo van a utilizar, en los primeros se afianzará liderazgo y en los segundos despertará la motivación” (C5ENDD1Q2).

Es importante leer las narrativas que expresan los estudiantes que lideran este

proceso, evidenciando cómo es su sentir y actuar frente a las diferentes situaciones a las que se enfrentan y la visión crítica que tienen en relación con el rol docente: “Pues haciendo el material bien pero con los niños no también, ya que no hacían caso y nos trataban mal, ese es el único defecto” (C4ENE5CQ1). Vivencia que es reafirmada al leer lo que otro estudiante expresa “sí porque ellos jugaban con el material y nos ponían un poco de cuidado cuando les explicamos el tema” (C4ENE1CQ1).

También es importante tener en cuenta las miradas de los docentes que lideran el proyecto y que fueron consignadas en los diarios de campo con relación al trabajo de los estudiantes colaboradores a “algunos les gustó la idea de aprender haciendo, y ese haciendo con los compañeros más pequeños de primero y de segundo” (C4DC1020160801), se evidencia como se desarrollan algunas actividades por parte de los estudiantes: “les presentan el geoplano y les cuentan para qué sirve, los niños de preescolar están asombrados, ellas prepararon una pequeña actividad para sus compañeros” (C4DC2820160927), luego de las actividades la docente retoma el sentir de las estudiantes frente a la actividad encontrando que “las niñas de la nivelación ApS, narran sus experiencias y dicen que es una tarea difícil, por la actitud de los niños” (C4DC3020161003); aspectos que las llevó a cuestionar elementos del diario vivir en las aulas, y describen situaciones como en la que “las tres estudiantes, dicen que están un poco aburridas, que ser docentes es una tarea muy difícil, se cuestionan, cómo hacen los maestros para aguantar tanto estudiante, y tan groseros y necios” (C4DC3020161003), días después en la continuación de la actividad, se observa que: “las niñas están de nuevo animadas, pues ya se está finalizando la actividad y lo mejor de todo, se sienten contentas por su buen desempeño en el servicio a sus compañeros” (C4DC3120161018).

Retomando el tema del liderazgo como aspecto fundamental dentro de la experiencia de ApS con J.O.S.E., es de gran importancia conocer cómo los estudiantes líderes ven su trabajo dentro de la ludoteca, y cómo ellos perciben si este proceso les ha permitido tener un crecimiento a nivel personal, emocional y social. Un estudiante líder dice que se siente “Muy bien, porque yo cuando estoy ayudando a la ludoteca J.O.S.E. me siento muy orgullosa de mí misma” (C1ENEL19Q6); otro estudiante apoya la narrativa anterior, respondiendo al preguntarle sobre su sentir, y dice: “Pues bien, porque estamos ayudando a los niños que presentan dificultades” (C4ENE5CQ2), también ven la ludoteca como un espacio de cooperación entre pares: “Que los niños grandes se apoyan y apoyan a los pequeños, que comparten, que se divierten y siempre buscan a alguien con quien jugar” (C1ENEL13Q2). Un aspecto a destacar, es como los líderes perciben que dentro de la ludoteca no solo los usuarios aprenden, sino que ellos también tienen un aprendizaje: “Bien, porque los niños aprenden algo de nosotros y nosotros de los niños” (C2ENEL2Q5), viéndose reflejado el Aprendizaje Servicio ApS en forma directa así: “bien porque estamos ayudando a los niños, y estamos aprendiendo distintas formas de aprender” (C4ENEC5Q6).

Dentro de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. es de gran relevancia conocer la percepción de los padres de familia frente al proceso que desarrollan sus hijos, debido a que ellos son actores dentro del proceso que no se encuentran al interior de las instituciones educativas, pero que sí observan cómo sus hijos han presentado unos comportamientos y actitudes diferentes o de cambio desde que se ha venido desarrollando la ludoteca: “la ludoteca aporta a mi hija motivación a enseñar, y también a aprender de los demás” (C1ENP9Q3), otro padre de familia ha observado que “le gusta leer más y leerle a los

primos más pequeños” (C3ENP2Q3). Se rescata en la experiencia el sentir de que su hijo está enseñando, “en que está siendo responsable con los demás niños y enseñándoles a jugar” (C2ENP1Q3). Las narrativas de estos padres afianzan la percepción que ellos han tenido con el proceso de las ludotecas y dicen que “...ya está involucrada en el sistema de ayudar y responsabilizarse de sus cosas” (C3ENP2Q8).

De igual forma, se valora el divertirse mientras prestan el servicio, “porque ellos aprenden divirtiéndose y ayudan a los más pequeños” (C4ENP3Q5). Asimismo, los padres observan la motivación de sus hijos dentro de la experiencia, uno de ellos manifiesta: “He visto su interés y sus ganas de que empiece para colaborar con lo que sea necesario” (C3ENP1Q3). El aprendizaje también se obtiene por medio del ejemplo, a lo que un padre de familia comenta que su hija “quiere imitar a la niña que ayuda en la Ludoteca, algo así como un líder” (C2ENP3Q3), el siguiente papá dice que “En cierto modo se siente como una persona adulta con responsabilidad” (C3ENP1Q8).

El empoderamiento al interior de J.O.S.E. no sólo se evidencia dentro de la misma Institución Educativa, sino hacia afuera, cuando los estudiantes fueron a otros colegios a presentar el proyecto y motivar a quienes escuchaban su experiencia para que la replicaran en su institución, como se expresa a continuación: “como los niños grandes fueron a otros colegios y mostraron sus presentaciones, sus juegos y a presentar como se debe hacer o como se hace” (C1ENEL13Q5); también se refleja en el momento en que ellos dieron a conocer a sus compañeros de otros colegios cómo es el manejo de la ludoteca y colaboraron en el aprendizaje de otros para dar inicio a nuevas ludotecas:

Se nota un gusto de los estudiantes del colegio Vitelma por asistir al encuentro de Líderes de la ludoteca de los dos colegios, y de parte de los niños del colegio José María Vargas Vila, se presenta un agrado total porque se sienten acompañados; a su vez, los niños del colegio local, manifiestan su dificultad para que los niños de los otros cursos asistan, pues por cuestiones estructurales y logísticas los otros niños de los otros grados en ocasiones no pueden asistir regularmente. (C2DC1020170315)

4.5. Impacto Social

El impacto social es un elemento a tener en cuenta en la propuesta de Aprendizaje-Servicio, ya que existe una consideración de transformación social en los contextos y los escenarios de réplica o afectación, que propenden por la presente propuesta de investigación; de esta manera, se rescata el aporte de los participantes en los diferentes instrumentos de recolección de información.

Los participantes en la experiencia J.O.S.E. reconocen que este proyecto ha traído consigo acontecimientos, circunstancias, experiencias y momentos de gran valor en la apuesta pedagógica y en la estrategia, específicamente hablando de “Aprendizaje Servicio” (ApS), como lo manifiestan a continuación: “conozco la propuesta y me parece interesante en la medida que se piensa en beneficiar a otros compañeros con este material” (C4ENDD5Q1); de manera que cuando se piensa en un beneficio se parte de una actitud y un reconocimiento de sentido social por el impacto que genera en los estudiantes como beneficiarios de la experiencia. “La propuesta es bastante motivadora, el involucrar a los estudiantes en otro tipo de actividades que los enriquece es muy bueno para favorecer su crecimiento personal y de servicio a los demás” (C3ENDD3Q1). Servicio entendido como

un ejercicio de crecimiento personal y relacionado con la transformación integral, como se expresa a continuación: “la formación escolar debe ser integral, considero que elaborar y administrar el material impacta de manera positiva, en la formación de emprendedores sociales que actúan en bien de su comunidad” (C1ENDD1Q2).

Un padre de familia destaca el impacto por lo que ve en su casa con su hijo participante en J.O.S.E. al manifestar que “comparte más con sus hermanos y toma actitudes de responsabilidad y orden” (C4ENP4Q3). El tema de la responsabilidad es recurrente en los diferentes testimonios recogidos dado que frecuenta la percepción de los actores implicados.

Los docentes, de igual manera, resaltan el impacto en los procesos formativos que perciben en los estudiantes participantes en J.O.S.E., y expresan que “...a través de este tipo de actividades se generan procesos significativos para los estudiantes, tanto para los jóvenes que realizan servicio social, como para la población intervenida” (C5ENDD10Q2); y que parten de la interacción y de la relación con el otro, es decir, un proceso de alteridad manifestado en el servicio prestado por los estudiantes dentro del proyecto: “A través del servicio a la comunidad se desarrolla la corresponsabilidad en la que asumimos como propia la responsabilidad de crear entre todos, una mejor comunidad para el beneficio” (C5ENDD3Q6); en el cumplimiento de hábitos “cuando ellos se involucran en este tipo de actividades adquieren responsabilidad y liderazgo, y esto se ve reflejado en casa porque en la ludoteca van creando hábitos como el orden, cumplimiento de horarios y normas” (C1ENP6Q8). Estos cambios y transformaciones, promovidos por la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., se han potenciados, y han sido vistos por los actores como pertinentes en el proceso de formación de los educandos y un claro impacto social.

El impacto social más destacable de J.O.S.E. reside en que trasciende del escenario de la ludoteca a la integración mediante la colaboración en las actividades de casa, prácticas convivenciales positivas y comportamientos, fuera de la institución, coherentes con lo vivenciado en la ludoteca. En consecuencia, el acto de servir se ha convertido en un acto gratificante que trae consigo cierto grado de satisfacción, como a continuación se menciona: “ayudar a los demás nos muestra el buen corazón que tenemos. Impacta, porque es saber que se va a contribuir a la felicidad de otros a través de un trabajo bien hecho, un trabajo hecho con amor y dedicación” (C3ENDD3Q2). Sin este goce o agrado sería tal vez un ejercicio de poca significación, dado que la motivación y la posibilidad de hacer las cosas con gusto se convierte en un impulso importante.

Siguiendo esta línea de la motivación, es preciso resaltar que “los niños(as) se ven motivados en su elaboración y aplicación en el desarrollo de diferentes temas y actividades tanto en el colegio como en la casa” (C2ENDD3Q2). La satisfacción por servir se ve contemplada en el siguiente relato docente: “los estudiantes de nivelación, me comentan sobre la satisfacción de poder ayudar a sus compañeros de grado segundo” (C4DC2620160923). También se relaciona con el proceso de interés y de acogida hacia la propuesta, ya que “De igual forma los estudiantes de grado segundo, se alegran cuando las ven, y ellos mismos, preguntan si pueden salir con las estudiantes, es decir, también están interesados” (C4DC2620160923). Como se puede ver se trata de un interés que parte de la experiencia y que está representando en acciones simples, de gran relevancia para los niños, jóvenes y en general para la comunidad educativa.

Los estudiantes reconocen el impacto de J.O.S.E. por el sentir que les ha despertado, por ejemplo, una estudiante expresa que “Antes era aburrida pero cuando la Ludoteca llegó no me aburro y ellos tampoco” (C2ENEB1Q4), debido a que “antes, paseaba por todo el colegio, pero ahora con la ludoteca me siento más protegida” (C2ENEB2Q4). De igual forma, otro estudiante reconoce que “me sentía como aburrido antes, ahora puedo pasar acá bien” (C2ENEB4Q4). J.O.S.E. ha permitido que los estudiantes disfruten con sentido sus momentos de descanso, impactando positivamente sus comportamientos e invitándolos a hacerse partícipes de actividades que les generan grandes beneficios en su proceso de crecimiento personal y de aprovechamiento del tiempo libre; como se puede presenciar en las siguientes afirmaciones: “...es una enseñanza que les estamos dejando a los niños y también es chévere verlos jugar” (C1ENEL8Q6) además, “Yo aprendí que mis compañeros también se esfuerzan” (C2ENEB1Q6). Reflexiones como la anterior muestran diferentes dimensiones de las experiencias de los participantes, destacando la percepción que tienen por el “otro” y la satisfacción de realizar las cosas de manera desinteresada y de acoger gestos y emociones de los demás haciendo muestra de agrado y, ¿por qué no?, de realización.

Así como se presentan algunos elementos transformadores por parte de los participantes del proyecto, es de suma importancia también evidenciar aquellos relatos y experiencias que los padres de familia, acudientes o acompañantes, quienes comentan los aprendizajes que han facilitado un mejor desempeño en contextos diversos a los tradicionales. Por ejemplo, se considera relevante, “porque al ayudar le ayuda a ser mejor persona” (C4ENP1Q7); aquí la ayuda es vista como una herramienta de crecimiento

personal y una forma dinámica de acoger la interrelación. En relación con el comportamiento destacan la participación de sus hijos en J.O.S.E. y sus actitudes colaborativas hacia los demás, “porque lo que aprende lo comparte con los demás” (C1ENP3Q8). También destacan el impacto en temas académicos, que son de trascendencia para el contexto en el que viven los estudiantes y en el que se enmarca la propuesta, así: “Que ya los niños se enfocan en lo que están haciendo y más en la lectura y ya no le tienen pereza a leer. J.O.S.E. ha hecho mucho empeño en jugar y leer” (C1ENEL15Q5).

Aún más, se visibilizan situaciones que en otros escenarios pueden pasar desapercibidas como, por ejemplo: “sí porque aprende a ser humilde, a que uno tiene que ayudar a los demás sin esperar nada a cambio” (C1ENP9Q7). El impacto en el Aprendizaje Servicio se ve reflejado en voces como: “Sí, tiene más orden, es más aplicada y en casa también tiene el hábito de leer” (C1ENP1Q8); manifestando avances a nivel personal, que se reflejan en la cotidianidad; por ejemplo, que “lo estimulan a organizar su tiempo y a manejar los horarios programados tanto en la institución o en la casa” (C1ENP2Q8); adquieren habilidades que antes no tenían, como alguien “que ha perdido la timidez para hablar con el público” (C1ENP7Q3). De esta manera, la convivencia es valorada por los padres, expresando que “es algo que ayuda al socialismo, ella es más sociable y tiene menos problemas” (C1ENP1Q7).

Las anteriores voces resaltan el impacto social que la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. ha tenido en los estudiantes y la manera como ésta se ha proyectado más allá de los muros de la institución educativa, transformando sus saberes, quehaceres, experiencias y en general su diario vivir, incluyendo la resolución de conflictos; como lo expresa un

estudiante al respecto: “los niños antes se peleaban y ahora con la ludoteca J.O.S.E. ya no lo hacen” (C1ENEL19Q2). Adicional a la resolución de conflictos J.O.S.E. ha fortalecido la experiencia del encuentro con otros, como marco alternativo para vivenciar y reflexionar la cotidianidad, a partir de lo que emerge de los juegos, de los conflictos, de las risas, del día a día.

Por otra parte, con herramientas diversas como material cercano al entorno, elementos didácticos contruidos por pares, y con juegos y juguetes facilitados por actores ajenos a la institución, se enmarcan testimonios como el que da un docente, afirmando: “Sé que ha llegado el material de otros colegios y se implementan en la Ludoteca” (C2ENDD2Q1). Así, la experiencia ha posibilitado involucrar actores de intervención en el proceso y han puesto una mirada relevante al entorno como espacio de construcción de posibilidades de progreso a la comunidad, destacando que “todo lo que un estudiante experimenta en su entorno escolar, tendrá un profundo sentido si lo revierte en la comunidad a manera de servicio” (C5ENDD2Q6).

Dentro de la rememoración de experiencias de significado, es muy llamativa la manera por la cual algunas estudiantes exteriorizan y caracterizan la experiencia destacando el interés de las mismas, por el trabajo con pares y la motivación que les representa el servicio en su entorno cercano:

La estudiante Hillary, me pregunta si puede trabajar con un estudiante de preescolar, que la profesora Yenny se le acercó y le pidió el favor, pues le parece muy interesante el trabajo con los niños y más que sea en matemáticas. (C4DC2620160923)

Finalmente, los diversos aprendizajes que se pueden considerar, como concernientes a la actividad lúdica y a la estrategia pedagógica Aprendizaje-Servicio, son derivados de un trabajo que refiere la vinculación de los intereses, los gustos, las potencialidades y el fortalecimiento de habilidades que permiten la construcción de sociedad en torno a sujetos que son reconocidos en la arista de aporte y transformación social: “Felicitaciones al trabajo desarrollado por los niños de grado 5° son muy juiciosos, ordenados, e interesados en servir a los demás, son líderes en un proceso transformador de la escuela actual en donde valen los valores y un aprendizaje significativo” (C1ENDD2O).

La anterior afirmación es una manifestación del impacto logrado con la experiencia de la ludoteca J.O.S.E y el aporte que viene realizando en las instituciones educativas:

Por medio del servicio se puede evidenciar un impacto en segmentos de la sociedad, es un elemento de gran valor que se puede notar en la presente visita, es hacer visible que el servicio de socialización impacta la ludoteca del otro colegio, y que se convierte en una cadena de impacto. (C2DC1020170315)

4.6. Juego

La ludoteca como escenario de diversión, goce y alegría se convierte en una herramienta importante en los procesos de la escuela, como lo expresa el siguiente padre de familia: “Sé que es un espacio que se creó este año para que los niños jueguen, aprendan, tengan ratos de diversión y esparcimiento” (C1ENP6Q1); o como lo describe la siguiente situación: “al compartir con sus pares en juegos tradicionales, quizás sea un hecho simple, pero el migrar de juegos constituidos, orientados al rol de espontaneidad, representa un elemento básico de la lúdica, la diversión espontánea, el goce y el disfrute”

(C2DC720161007).

Una de las formas de sentir disfrute o agrado es cuando se comparte o socializa con los demás, hecho que se refleja al vivenciar la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. así: “En la ludoteca los niños se entretienen con esos juegos, hacen que muchos estén compartiendo con los compañeros” (C1ENDD2Q2), el goce no es solamente por parte de quien se beneficia; sino que también es de parte de quien presta un servicio, como lo expresa un estudiante líder en el proyecto: “Me sentí alegre, en paz que estaba compartiendo con los demás y divirtiéndome” (C1ENEL3Q6).

Por otra parte, existe agrado y disposición al participar en la ludoteca J.O.S.E., aspecto que fue evidenciado al momento de poder utilizar materiales que permitieran la manipulación libre, como lo manifiesta este estudiante: “Que nosotros hicimos unos juegos en material reciclable y nos divertimos mucho jugando en el patio” (C1ENEL13Q8). Los estudiantes manifiestan su sentir frente al participar en J.O.S.E., porque les satisface compartir y contribuir con la diversión de otros compañeros; y así lo describen:

Tres personas de la vez anterior, entre ellas Laura y Dana quienes ofrecen al docente su total colaboración diariamente para liderar las actividades a realizar con sus compañeros en este espacio, afirman disfrutar mucho de estas actividades y querer seguir compartiendo este espacio que les es brindado ya que se encuentran en un lugar agradable y cuentan con algunos objetos que les permite socializar de manera diferente con sus compañeros y conocer niños de otros cursos con los cuales no habían podido tratar por diferentes motivos. (C2DC420160826)

La alegría vivida en la ludoteca J.O.S.E. se vuelve manifiesta cuando se expresa que “Los niños quedaron contentos y todos querían hacer figuras con las bandas, estaban muy atentos a las orientaciones de las niñas; ellas salen del salón y manifiestan su alegría, dicen “Huy que chévere profe”, “hacen mucho ruido”” (C4DC2820160927).

El manifestar la felicidad de compartir el espacio dedicado a la ludoteca es un elemento primordial a tener en cuenta en la experiencia reflejada en las siguientes voces: “Se sintió muy chévere, porque los niños se sienten felices, para que los niños abran su mente y otro mundo de juegos y de lectura” (C1ENEL14Q6).

Las actividades se presentan para el disfrute de los participantes; es decir, que han de ser actividades que gusten; como lo afirman miembros de instituciones educativas: “El tiempo libre debe aprovecharse con cosas que les gusten a los niños” (C2ENP4Q6) y, por supuesto, los materiales colaboran en este propósito, así “los estudiantes que consiguen tener juguetes en este tiempo disfrutan más su descanso” (C3DC120160718), lo que indica la conversión del juguete en un elemento novedoso para algunos estudiantes.

Por otra parte, el juego también favorece las relaciones entre los compañeros y permite su interacción; como lo describe la siguiente situación:

Los niños se aíslan de los juguetes, juegos de mesa, peluches, rompecabezas, etc., y conforman un círculo en el cual practican curiosamente juegos tradicionales como “cogidas”, “congelados”, “rondas infantiles”. Al preguntar a una estudiante el porqué de la separación de los otros juegos, ésta responde, que en ocasiones quieren jugar lo que ellos juegan en su barrio, cuadra, o colegio; y que cuando llegan a sus hogares extrañan a sus amigos más cercanos. (C2DC720161007)

Es importante rescatar que cuando se juega no importa el elemento o juguete que se utilice, todo se convierte en un elemento de juego:

Observando a los niños más pequeños sus juegos se basan en correr, querer subirse a las gradas y otros juegan con algunos peluches o juguetes que les prestan las maestras de preescolar, pero no se observa gran cantidad de lo mismos. (C3DC120160718)

En otro relato se describe un momento similar: “Hoy los niños – hombres estaban felices porque se les dejó jugar con las botellas futbol casi todo el descanso” (C3DC220160822). Vale la pena resaltar que la diversión es para grandes y pequeños, las risas y alegría se confunden en un solo motivo, así se expresa en el siguiente relato:

Los niños se encuentran en el patio de descanso, hoy es especial, porque les preste los juguetes de profesiones y se vistieron antes de salir. Ellos escogieron el que más les gustó, y salieron, causó curiosidad a la comunidad educativa, era raro verlos así disfrazados sin ser un día especial, corrieron por todo lado, cuidaron de los vestuarios y las pelucas, como del resto de accesorios. (C4DC1720160824)

De tal forma que todos los juegos son válidos al momento de jugar, sin importar si un elemento específico hace parte del juego o es transformado creativamente en un elemento especializado para la actividad.

Los niños de los juegos tradicionales regresan a los juegos previstos en la Ludoteca, y a alguno se le escucha la frase “ojalá las clases se hicieran así de chéveres, hacemos lo que nos gusta, cierto Laura”, frente a la afirmación anterior, Laura, responde “Pues es que la Ludoteca es eso, divertirnos. (C2DC720161007)

De igual manera existe agrado en aprender a través del juego, como se muestra en las narraciones de los actores; el aprendizaje se presenta en cualquier ámbito; por ejemplo, se puede aprender a actuar o también aprender conocimientos: “Sí, para divertirse mucho y convivir, fuera de problemas, también nos ayuda a sumar, restar, multiplicar y dividir” (C1ENEL6Q8) y cada momento se convierte en un aprendizaje, como lo menciona un estudiante que ve cómo otros compañeros “Juegan en los tapetes y aprendo a cumplir normas” (C2ENEB2Q1), o como lo expresan algunos estudiantes pequeños de la institución al referirse a los aprendizajes que obtienen al participar en la ludoteca J.O.S.E.: “A recordar reglas y normas, a divertirnos y a hacer caso a mis compañeras” (C2ENEB4Q2). Tal diversión se manifiesta, incluso en presencia de diferencias y/o conflictos: “Los niños viven muy alegres, aunque se presentan algunos conflictos entre ellos” (C4DC2120160907).

El juego se presenta como una estrategia de aprendizaje, de compartir y de mejorar la convivencia para fortalecer la parte social, como lo manifiestan estudiantes, docentes y padres de familia de instituciones educativas en las que se aplicó la propuesta de la ludoteca J.O.S.E., y que se reflejó en la semana ambiental: “...los estudiantes al jugar crean impacto en sus saberes, es decir si se juega o el material es llamativo, ellos aprenden significativamente” (C1ENDD2Q4); además “Sirve puesto que los niños encuentran en el juego otra forma de compartir, aprender normas, socializar y aprenden sin estar condicionados, es libre y existe el autocontrol” (C1ENDD2Q8).

Finalmente, en el siguiente diario de campo se evidencia una relación bien interesante entre convivencia, Aprendizaje-Servicio y juego frente a la experiencia de la ludoteca J.O.S.E.:

Frente al juego de roles, es llamativa la manera de la rotación de autoridad, vista en la medida en que se desliga un concepto tradicional de asumir papeles en el proceso, y se crea un escenario de comprensión frente a rol, que aparentemente es opuesto; aparentemente, porque en su singularidad son agentes complementarios en el proceso, pero que durante el tiempo se han abordado como tópicos independientes. (C2DC920170303)

4.7. Tiempo Libre

Para resolver la problemática del aprovechamiento del tiempo libre de los estudiantes, se evidenció en la organización de la ludoteca J.O.S.E., elementos que favorecen la experiencia; así lo expresan estudiantes, padres y docentes de las instituciones: “Claro que sí, ayuda al desarrollo de actividades extra-académicas” (C2ENDD2Q2), además los padres narran lo que saben a partir de lo que les cuentan sus hijos, describiendo que “Es un espacio donde los alumnos van a compartir con los otros compañeros en los tiempos libres” (C4ENP4Q1). No sucede lo mismo a los docentes en las instituciones que perciben el manejo de la ludoteca en horas de descanso, cuando se pregunta frente al material entregado por otra institución: “No tengo conocimiento de la elaboración de este material, pero observo en el tiempo del recreo que los niños piden prestados algunos juegos con los que se divierten” (C1ENDD4Q1). Cuando se les pregunta a los padres sobre lo que sus hijos les han contado de la experiencia refieren que “es una estrategia de empoderamiento para que... aprovechen su tiempo libre en un espacio acondicionada para la lúdica” (C3ENDD5Q1); es también percibido como un espacio para utilizar libremente: “es un proyecto que se realiza en el colegio donde los estudiantes puedan utilizar su tiempo libre y descanso para jugar” (C3ENDD8Q1).

La ludoteca J.O.S.E. se presenta como una estrategia de aprovechamiento del tiempo libre en las instituciones escolares: “es una de las mejores estrategias para los (las) estudiantes desarrollen un uso adecuado de su tiempo libre” (C4ENDD2Q8) como lo expresan los padres, dando un valor especial a la lectura, no como imposición, sino como disfrute convirtiéndose en “un espacio de esparcimiento para los niños donde pueden pasar su tiempo libre con lectura y juegos” (C1ENP1Q1), y además, “que sirve para los niños cuando salen a descansar, pueden jugar y pueden leer libros” (C1ENP4Q1).

Los padres de familia ven el uso de la ludoteca como un espacio útil y dicen “Que es un sitio donde los niños juegan en descanso o cuando esperan a sus hermanos” (C4ENP5Q1). Cada uno de los anteriores testimonios permiten evidenciar que J.O.S.E. no pasa inadvertido para los niños, ni para los padres de familia, quienes también conocen la experiencia por cuenta de sus hijos, de lo que ellos les expresan y de lo que hacen en casa; y tampoco para los docentes que no son investigadores quienes durante el descanso observan lo que hacen los niños y lo que ellos manifiestan frente a lo que viven.

4.8. Creatividad

Una de las fortalezas que se resaltan en el escenario de la ludoteca, es la posibilidad de expresar y de crear conceptos que hacen alusión a la capacidad de proyectar su propia esencia hacia el exterior. Se evidencia en muchos momentos de experiencia en la ludoteca, que los estudiantes desarrollan la capacidad de innovar o proponer nuevas formas de lo existente. Así lo narran algunos actores de la experiencia, al referirse a los aportes de la

ludoteca J.O.S.E. en cada una de sus instituciones, manifestando que es una “propuesta muy interesante, se desarrolla la creatividad de los estudiantes además de crear un sentido de pertenencia” (C5ENDD1Q1); y en la que se obtienen nuevos aprendizajes, porque “es una propuesta que permite el desarrollo de competencias ciudadanas a través de la elaboración de material didáctico a utilizar en el servicio social” (C5ENDD3Q1); de igual forma se ha dado un valor especial a los juegos que se han realizado con material reutilizable, como conocimiento fundamental y formación en las propuestas del cuidado del medio ambiente; como lo menciona un docente: “...en mi colegio los estudiantes realizan juegos en material reciclable” (C1ENDD2Q1).

La creatividad toma un rol especial que los invita a crear juegos, a innovar escenarios y a formarse como individuos pertenecientes a una comunidad; porque la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. “genera el proceso de creatividad en los chicos y consigue la autogestión y la innovación” (C5ENDD13Q2); además la experiencia es reconocida como una forma interesante de aprender “porque los motiva a ser creativos, inventar para que pongan a volar su imaginación y así les den ganas de aprender” (C1ENP2Q7); hacen uso de materiales que ya no se utilizan, y que adquieren valor cuando se elaboran juegos, desde sus propias habilidades, y se ponen al servicio de los demás, como lo expresa un estudiante: “todos ayudamos a reciclar y hacer juegos que sirvieron para que los niños no jueguen con una sola cosa, sino con muchas” (C1ENEL3Q8).

La creatividad es puesta al servicio de otros “porque los juegos nos ayudan a desarrollar cosas nuevas, incluso crear juegos” (C1ENEL6Q7); según los docentes la

creatividad en los niños se desborda al punto que sus propuestas van más allá de lo imaginable: “La organización como salón por el interés de realizar una acción loable tuvo tanto peso en ellos que en algunos momentos comenzaron a fantasear con propuestas, algunas no tan viables” (C1DC120160517).

4.9. Categoría Emergente (didáctica)

La didáctica es una categoría que surge en los instrumentos de recolección de información. Aunque no ha sido planeada, es leída como una estrategia que se debe implementar en las prácticas educativas, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza de los estudiantes; esta percepción se manifiesta en los miembros de las instituciones educativas de la propuesta J.O.S.E. al referir que: “La didáctica responde al “cómo” y esto implica creatividad e innovación el cual fortalece los procesos de formación, enseñanza-aprendizaje” (C5ENDD2Q4); también, que “permite un aprendizaje más efectivo y la apropiación de conocimientos de forma más amena para los estudiantes” (C5ENDD3Q4); por lo tanto, “dinamiza de alguna forma los contenidos teóricos y los ubica en un contexto” (C5ENDD8Q4); razón para considerarla importante y tenerla en cuenta como nueva forma de aprendizaje porque las actividades en la ludoteca J.O.S.E. “ayudan a reforzar y fortalecer los conocimientos y comprometen a los estudiantes con su proceso de formación” (C5ENDD4Q4).

La didáctica es asumida como una estrategia a la que se acude para enseñar y garantizar el aprendizaje de lo enseñado; es por lo que algunos docentes consideran que “el

cambio de metodología permite al docente innovar en su práctica y transformar realidades” (C2ENDD2Q5); también es considerada muy importante dentro de las prácticas educativas, porque incide desde el momento de la planeación con la construcción del ambiente de aprendizaje, y la posterior planificación de lo que se pretende enseñar, de esta manera el ejercicio de docente se visualiza “en un proceso en constante cambio: planear, ejecutar, o rediseñar actividades son algunas de las bases del quehacer educativo. Enfrentar situaciones diarias del trabajo escolar, hace que necesitemos cada día nuevas posibilidades de abordar el conocimiento y afianzar valores sociales” (C1ENDD1Q5); adicionalmente, “facilita la práctica, la hace más dinámica y mejora el ambiente de aprendizaje” (C5ENDD4Q5).

La implementación de estas innovaciones se convierte en ejercicios significativos para los estudiantes y para los docentes, “la práctica docente debe ser un proceso de resignificación constante, el cual atiende no solo al contexto en el que se desarrolla la práctica sino se debe partir de los intereses de los estudiantes” (C4ENDD4Q5); y conduce a la transformación de la dinámica del docente en el desarrollo de la enseñanza y “a cambiar su rol y pasar a ser dinamizador activo de las prácticas pedagógicas, es quien debe evidenciar la importancia que tiene la lúdica dentro del contexto escolar y el responsable de que se cumplan los fines que esta tiene” (C4ENDD3Q5).

La didáctica, como facilitadora del aprendizaje, surge a partir del interés de los estudiantes creando ambientes de aprendizaje propicios y adecuados para la edad de los estudiantes, con una constante indagación sobre las características personales y contextuales de éstos, siempre con la finalidad de despertar la curiosidad y el gusto por el aprendizaje, de esta manera, “los materiales lúdicos pueden convertirse en un recurso que beneficia el rendimiento durante el proceso enseñanza aprendizaje, ya que favorece la

comunicación entre pares, estimula la cognición o memorización y fortalece lazos afectivos” (C1ENDD1Q4).

El material didáctico se convierte en un recurso muy significativo en el proceso aprendizaje y enseñanza, pues no solo mejora dicho proceso, sino que también facilita la convivencia, por tanto “tener material y estrategias para que los alumnos se enfoquen en una buena convivencia” (C5ENDD7Q2). Es esencial porque ayuda a la construcción creativa y empodera a los estudiantes de su proceso de aprendizaje. El “material que se trabaja en un espacio de clase y que es elaborado por estudiantes impacta, ya que esos estudiantes logran llegar a procesos y metas, más rápido que con otras estrategias pedagógicas” (C4ENDD2Q2). El interés se incrementa en ellos y apoya los procesos cognitivos, como lo expresan los docentes: “genera más interés y motivación por los procesos educativos, además facilita la adquisición de nuevos conceptos” (C2ENDD4Q4), el material didáctico adquiere gran relevancia al momento de aprender “es muy importante contar con apoyos didácticos que permitan al docente generar actividades diferentes y al estudiante mejorar procesos” (C3ENDD7Q2).

En consecuencia los docentes pueden reconocer que, si se llevan al aula nuevas formas de orientar las distintas disciplinas, despertarán en los estudiantes el gusto por el conocimiento y confirmarán la importancia de la transformación de las prácticas, como lo referencian los siguientes docentes: “Mi experiencia me ha enseñado que todo el material didáctico utilizado en los estudiantes facilita la aprehensión de conocimiento más fácil porque algún – si no todos- los sentidos de los estudiantes se avivan.(C5ENDD2Q2), el uso de “los materiales lúdicos permiten generar y diversificar las estrategias de trabajo y también desarrollan en el estudiante más sus destrezas y habilidades” (C3ENDD7Q4),

también “permiten privilegiar otro tipo de habilidades y procesos que habitualmente se relegan en el ejercicio pedagógico cotidiano” (C3ENDD4Q4), promueven la adaptación a los intereses de “las nuevas generaciones todo lo aprenden por medio del juego” (C3ENDD5Q4); de ahí que, el aprovechamiento al máximo “del material didáctico hace que los estudiantes tengan una actitud positiva hacia la enseñanza y genera interés en el aprendizaje” (C5ENDD11Q2). La experiencia de la ludoteca J.OS.E. es una estrategia muy positiva dentro del proceso educativo: “Es muy positivo el implementar materiales lúdicos y estrategias lúdicas que permitan el pleno desarrollo de los conceptos de manera interesante y agradable para los estudiantes” (C4ENDD3Q4).

Como se puede ver el uso de materiales didácticos es indispensable para la innovación porque promueve el desarrollo de la creatividad, porque son intermediarios en el proceso educativo enseñanza y aprendizaje y facilitan el aprendizaje; su adecuado uso los convierte en acciones significativas para los estudiantes, porque la abstracción de los procesos cognitivos, encuentra en la manipulación de los materiales didácticos, la oportunidad para desarrollar mejores procesos de comprensión y de desarrollo de habilidades que les permita a los estudiantes un óptimo desenvolvimiento en la sociedad y en sus dinámicas. También se convierten en una estrategia que fomenta el cambio de la práctica docente, y estos materiales didácticos se deben escoger según el interés, la edad de los niños, y sobre todo garantizando que cumplan con el propósito establecido para consolidar el conocimiento. La didáctica al interior de la experiencia en la ludoteca J.O.S.E. desempeña un rol fundamental en la transformación de las practicas docentes porque:

Se deja el tablero de lado, no existe la educación tradicional, sino el aprendizaje significativo que crea mejores hábitos, mayor gusto, por lo tanto, el maestro deja de ser

la autoridad para convertirse en orientador de actividades y parte del proceso, un motivador al conocimiento. (C1ENDD2Q5)

El aprendizaje toma una nueva dirección cuando se hace de forma agradable “cada vez que la enseñanza se hace de forma didáctica y con recursos tangibles, el aprendizaje se hace más ameno y significativo” (C4ENDD4Q2).

Asimismo, la didáctica permite por un lado partir del contexto y evidenciar “competencias ciudadanas que van más allá de enseñar normas, valores y formas de comportamiento en el aula, se debe aprovechar cada uno de los espacios institucionales para hacer evidente esta ética formativa oculta” (C4ENDD4Q7); y por otro, convertir estas estrategias en acciones “indispensables ya que estos espacios permiten conocer características y habilidades de los estudiantes, que un método tradicionalista no deja evidenciar” (C4ENDD4Q8). A partir de ella, los docentes resignifican sus prácticas, como se describe en el siguiente relato:

La maestra conoció otra forma de realizar las clases de matemáticas contando con el apoyo de las niñas de nivelación y la importancia de apoyarse en material didáctico, pues es una herramienta significativa para los estudiantes de todas las edades y de todos los cursos. (C4DC3620161110)

El uso del material didáctico permite llamar la atención de los estudiantes, porque éstos, pueden realizar varias acciones como: manipular, analizar, descubrir y prestar atención, además de manifestar habilidades de convivencia, al relacionarse con los demás y experimentar valores como la cooperación, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, entre otros.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

Durante el proceso de planeación, construcción, implementación y ejecución de la ludoteca J.O.S.E. y las narrativas de los diferentes actores (directos e indirectos), la experiencia permitió evidenciar que las competencias ciudadanas tomaron un papel preponderante dentro de las relaciones que se generaron al interior de las instituciones educativas participantes. Por ejemplo, la convivencia, la resolución de conflictos y la formación, que forman parte de la dinámica diaria de cada institución y del diario vivir, fueron competencias que se fortalecieron en los estudiantes participantes, como lo confirman las percepciones de los diferentes actores implicados, y que llegaron a niveles de asimilación y de vivencia de diferentes competencias ciudadanas gracias a la propuesta de la ludoteca J.O.S.E.

Los diferentes registros utilizados, evidenciaron la fortaleza de la convivencia, percibida e interpretada por docentes, padres, estudiantes (líderes, beneficiarios, colaboradores) e investigadores, dentro del marco de las relaciones interpersonales, la interacción con el otro, el cuidado de sí mismo y de los demás; destacándose la vivencia de valores como: el respeto, la igualdad, la tolerancia, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, los acuerdos y la solidaridad.

En los testimonios de los docentes se apreció, no sólo la manera como ellos percibían los avances en materia de convivencia en los diferentes momentos en que se desarrolló la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., sino el reconocimiento del proyecto como un espacio en el que los estudiantes reflexionan sobre su comportamiento frente la sociedad y desarrollan capacidades que les permite acatar normas, respetar turnos, comprender al

otro, negociar, usar bien los espacios y los materiales con los que se cuenta, y comunicarse de manera asertiva, llevando a que estas capacidades faciliten que los estudiantes participen en la construcción de una sociedad más democrática, pacífica e incluyente.

Las voces de los niños fortalecieron los testimonios de los docentes, cada vez que manifestaron que la convivencia experimentada, al interior de la ludoteca J.O.S.E., estaba orientada a la resolución de conflictos a través del diálogo y la elaboración de acuerdos, que permiten más orden en el colegio y el uso adecuado de las cosas, fortaleciendo la convivencia en la práctica del diario vivir con los demás.

También los padres de familia se dieron cuenta que la ludoteca J.O.S.E. es un espacio que propicia las relaciones con los demás, que se manifiesta en el buen trato, el respeto por los demás, la resolución pacífica de conflictos, el refuerzo de hábitos y la construcción de normas de convivencia.

Es necesario e importante, resaltar las narrativas encontradas en los diarios de campo de los investigadores, en los que se manifiesta la relevancia de la reflexión realizada por los docentes, frente a la convivencia como un detonador de buenas relaciones y de fortalecimiento de las dinámicas, que se desarrollan al interior de las instituciones educativas, brindándoles un espacio propicio tanto para el desarrollo de la creatividad, como para el encuentro estudiante-estudiante, estudiante-docente, padre-estudiante y padre-docente; así como, para la transformación de las relaciones, gracias al proceso de introspección de las actividades pedagógicas que le permiten al docente entender, aportar y dar sentido a su quehacer diario y de introspección, igualmente, de los estudiantes participantes, quienes descubrieron en la experiencia, una nueva forma de encuentro, de relacionamiento y de servicio en torno al juego.

Es de resaltar que este nuevo espacio generado por la ludoteca J.O.S.E. no es un formato idéntico en las diferentes instituciones educativas, sino que se alimenta de los recursos y capacidades actuales y potenciales de las instituciones, como de los actores involucrados en su implementación y desarrollo permitiendo el desarrollo de momentos relevantes que aportan significativamente a la resolución de conflictos, a convivencia, al desarrollo continuo de la tolerancia como valor preponderante y de los valores complementarios que emergen en la interacción permanente con el otro, tales como: empatía, aceptación del otro, inclusión, negociación, servicio y diálogo. Y a partir de aquí, y de su consolidación como propuesta participativa e incluyente, se espera que el estudiante pueda estar en capacidad de empatizar con las problemáticas y las diferencias latentes, se interese por la comprensión de las complejidades entre pares y con docentes, y en la búsqueda y mantenimiento de un clima propicio para el encuentro y la aceptación del otro como ser diferente y complementario. También se espera que la experiencia trascienda el espacio de la ludoteca y contribuya a la generación de condiciones que involucren progresivamente los diferentes espacios y actores del colegio, demostrado por la manera como la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. facilitó interacciones positivas los diferentes actores de la institución educativa.

La ludoteca no fue percibida como un espacio libre de tensiones, ni como una negación de la realidad, sino que, parte del reconocimiento de su existencia y brinda soluciones adecuadas que fomentan el liderazgo, la creatividad, la alegría y el encuentro, desde una perspectiva formativa. Se espera por tanto la coexistencia del conflicto junto con

el desarrollo de nuevos hábitos que hagan irrelevante y no deseable la práctica de la violencia o de la agresión física y verbal. En este sentido, el ejercicio de recolección de la información suministrada por la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. permitió encontrar el surgimiento de momentos de mediación generados por los estudiantes, en los que ellos de manera autónoma acordaban unos mínimos de convivencia y garantizaban su comprensión y respeto; y cuando dichos espacios eran afectados, de manera negativa, por otros estudiantes, los mismos usuarios de la ludoteca se autorregulaban manifestando la práctica de competencias ciudadanas al interior de la experiencia.

Hablar de un proceso de formación en competencias ciudadanas implica incorporar el componente axiológico y la complejidad de las personas involucradas. De allí la importancia de que la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. pueda contar con apoyo institucional y de los actores interesados, para que los servicios de corte comunitario y de apoyo a la sociedad se enfoquen en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y contribuyan, de manera más concreta, a la generación de condiciones para que surjan los valores anhelados por la comunidad, así como la aceptación y comprensión del otro, que permitan reducir la percepción de violencia en los diferentes espacios escolares y crear ambientes saludables, que favorezcan el desarrollo integral del ser humano desde su niñez.

Los hallazgos permiten inferir que la construcción y el desarrollo de la ludoteca J.O.S.E. presta un servicio solidario a la comunidad, convirtiéndose en una estrategia pedagógica con gran poder formativo de los estudiantes, apoyada en la adquisición de aprendizajes a medida en que prestan un servicio y ayudan a los demás.

El concepto de Aprendizaje-Servicio dentro del contexto educativo fomenta acciones de respeto, compromiso, liderazgo y empatía en el grupo de estudiantes que asumen de forma voluntaria el servir, generando confianza y seguridad en sí mismos y potenciando actitudes y aptitudes. Reflejadas respectivamente en la toma de decisiones asertivas, en la tolerancia y respeto frente a la diversidad de perspectivas desde el otro, así como, en el refuerzo de aprendizajes, por medio de la reflexión crítica que el estudiante hace de la pertinencia que tienen estos conocimientos en los diferentes roles en los que se desenvuelve a nivel social y personal.

El Aprendizaje-Servicio es una estrategia desconocida para los docentes, sin embargo, se aprecian características del concepto que apuntan a la consolidación de esta estrategia pedagógica y que se evidencia en prestar un servicio a la comunidad; aspecto que se ve reflejado en el empoderamiento de los estudiantes en cada una de las actividades realizadas y los diferentes roles asumidos al interior de la ludoteca J.O.S.E, tales como:

Líderes: son los niños que, motivados por el gusto de servir, organizaron, ejecutaron e implementaron el uso de las ludotecas, velando por el funcionamiento óptimo y acorde con los intereses y necesidades de los usuarios;

Colaborador: con un matiz pedagógico, este rol está enfocado en los alumnos que presentaron bajo rendimiento académico y quisieron realizar material que apoyara las ludotecas y, a la vez, fortaleciera sus contenidos disciplinares.

Colaborador desde el servicio social: son aquellos estudiantes de servicio social que, motivados por el gusto de servir, quisieron prestar un servicio a la comunidad, elaborando material didáctico para fortalecer los recursos didácticos de las ludotecas.

El Aprendizaje-Servicio permite que el estudiante desarrolle comportamientos proactivos centrados en el beneficio a los demás en coherencia con su nivel de saberes, manifestado en el apoyo a los procesos de lectura de los más pequeños y en actitudes expresadas en el compromiso consigo mismo, y con el liderazgo hacia los demás. Los aspectos anteriormente mencionados, no solamente se reflejan al interior de la escuela, sino que también traspasan al ámbito familiar, siendo percibidos de forma directa por los padres de familia.

El disfrute que manifiestan los alumnos que prestan un servicio a la ludoteca, se presenta como una constante en todos los instrumentos de recolección de la información, mostrando cómo el placer o gusto por servir permea aspectos a nivel personal y social, reconociendo que la labor realizada es gratificante y les permite descubrir habilidades sociales que no habían expresado antes.

Uno de los aspectos fundamentales dentro del Aprendizaje-Servicio consiste en propiciar que la experiencia que se esté desarrollando, genere impacto en la comunidad, por medio de una interacción y reflexión consciente de su realidad social, permitiendo trascender del plano individual al colectivo, en un proceso de corresponsabilidad frente a la transformación de sí mismo, del otro y de su entorno.

Pensar en un espacio de esparcimiento y diversión, para los estudiantes de las instituciones educativas, que pueda ser utilizado en el tiempo libre, no solo del descanso, sino también en la hora de salida mientras esperan a los hermanos de bachillerato, fue la

motivación principal para desarrollar la presente experiencia, encontrando que una de las características que se buscaba hallar en un primer momento con la implementación de la ludoteca J.O.S.E. era el hecho de mitigar la atención de asuntos que desembocaban en: aburrimiento, cansancio o pesadez, por actividades entretenidas y agradables donde se da el goce o disfrute de este tiempo y de este espacio.

Otra característica que se hizo manifiesta en la ludoteca fue la diversión, por lo que se hace inevitable vincular ejercicios recreativos, que requieren seguimiento de instrucciones, generando en los estudiantes una reconceptualización diferente del juego, como actividad libre que propicia la socialización, el aprendizaje y la cooperación.

Como investigadores, se encontró que cada vez que se habla de juego, se asocia dicho ejercicio con diversión, alegría y goce; sin embargo, cabe resaltar que en el espacio y en el ejercicio lúdico, al interior de la ludoteca J.O.S.E., se presenta, además del juego, momentos de aprendizaje, fortalecimiento de capacidades y competencias ciudadanas que trascienden a los diferentes contextos en los que se desenvuelve el estudiante.

La creatividad es una fortaleza que se resaltó en el escenario de la ludoteca con la posibilidad de expresar y de crear aspectos que se evidencian en muchos momentos de participación al interior de la misma, donde los estudiantes desarrollaron la capacidad de innovar o proponer nuevas formas de lo existente, no solo para transformar, sino para mejorar la convivencia, el gusto por el aprendizaje, el empoderamiento y el disfrute por medio del servicio a la comunidad.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

A través de la implementación de la Ludoteca J.O.S.E. se logró, como docentes investigadores, evidenciar en todos los colegios intervenidos, cambios de comportamiento y manejo de valores que presentaron los estudiantes, en torno a la experiencia vivida, tales como: resolución de conflictos, manejo de los acuerdos, establecimiento de normas y generación de conciencia frente a la importancia de una convivencia, en el marco de las competencias ciudadanas.

Por otra parte, la estrategia de Aprendizaje-Servicio permitió demostrar el empoderamiento que pueden asumir los estudiantes líderes en su deseo de servir o de prestar un servicio a la comunidad, reflejado en su alto grado de responsabilidad, apoyo y ayuda a los demás, respeto por la diferencia y sobre todo por el interés de hacer que la experiencia J.O.S.E. trascendiera los muros de la escuela y se convirtiera en una actividad inter-colegiada. Aspectos como los mencionados permitieron reflexionar, modificar y mejorar de forma significativa las prácticas docentes de todos los investigadores.

Adicionalmente, la experiencia J.O.S.E. permitió despertar la inquietud y el deseo en los estudiantes por crear este espacio en otras instituciones educativas, que le permitiera, a los estudiantes beneficiados, aprovechar mejor su tiempo libre, fortalecer el aprendizaje y prestar un servicio con sentido y alegría.

Estudios previos han determinado que el juego es parte decisiva y fundamental para el desarrollo adecuado del crecimiento físico, motriz, mental, emocional y social en los individuos; sin embargo, es importante reconocer, a partir de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., que el juego no está limitado a los niños, ni que el juego alude necesariamente a la

lúdica; pues la lúdica cuenta con unos principios y unos elementos que permiten avalar un desempeño como personas y como miembros de una comunidad. De esta manera, la experiencia J.O.S.E. no sólo agrada por el placer de permitir acceder a juegos, sino que, a través de los mismos, cada participante se encuentra en movimiento físico o mental y emocional, establece y sigue normas y representa realidades alternas a la actual. La creatividad, el respeto a los demás y a sus diferencias y la auto-aceptación fueron cualidades fortalecidas, generando indirectamente, modificaciones en la forma de sentir, pensar y por ende de actuar. En este sentido, la experiencia J.O.S.E. se recrea permanentemente y sus actividades pueden ser muy diversas al interior de cada institución educativa, atendiendo a las necesidades particulares de cada población, lo que la hace fácilmente replicable, siempre que se garantice que se construya con la participación de los estudiantes y los empodere desde el comienzo, sin dejar de vincular a docentes y padres de familia.

La implementación de la ludoteca J.O.S.E. permitió identificar competencias ciudadanas de los participantes y significó una oportunidad para fortalecerlas desde ellos mismos, siendo significativas tanto para los estudiantes líderes, empoderados, como para los estudiantes beneficiarios o usuarios de las actividades. Por ejemplo, se evidenció la práctica de la paciencia y la tolerancia, al compartir, orientar o explicar una actividad y en la medida en que se reconocía con sinceridad, el desconocimiento de cierto tema. Sin embargo, el fortalecimiento no sólo se presentó en las competencias alusivas a prácticas sociales; pues se demostró habilidad y desempeño en la elaboración de material lúdico, enfocado a facilitar el aprendizaje en otros estudiantes, por medio de actividades que ofrecieran diversión. En esta medida, las habilidades que recibieron refuerzo, a partir de la

experiencia, fueron integradoras, pues se abarcaba la construcción de la persona, la construcción de comunidades armónicas y la construcción de conciencia frente al uso adecuado de materiales que no generen perjuicio al facilitar la satisfacción de cierta necesidad humana.

La experiencia J.O.S.E., en las diferentes instituciones educativas en donde se implementó, facilitó que el estudiante participante entrara en una dinámica de convivencia social con sus compañeros de curso, de otros cursos, en su familia; e interactuara constructivamente en proyectos con estudiantes de otras instituciones, fortaleciendo de esta manera la autoestima, la creación y participación en experiencias formadoras de competencias ciudadanas, reconociendo la diferencia y la importancia de darse cuenta de que es un ser que está inmerso dentro de una sociedad, y que le corresponde asumir posturas propositivas que mejoren la calidad de vida de una comunidad, a través del servicio.

El juego se utilizó como herramienta en la ludoteca J.O.S.E. con el fin de motivar y generar diversión en el proceso de aprendizaje de los participantes; sin embargo, se evidenció que dicho aprendizaje, no sólo se dirigió hacia conceptos o conocimientos explícitos, como académicos; sino que también se incluyó, inesperadamente, el aprendizaje de patrones sociales y culturales, y de encuentro consigo mismo, facilitando una participación en la comunidad, reconociendo la importancia que tienen los demás a pesar de las diferencias, pero sin demeritar la importancia propia. Adicionalmente, se reforzaron sentimientos y pensamientos positivos que eran opacados y que se proyectaban en una auto-aceptación deficiente. Se resaltan casos de estudiantes con antecedentes de baja

autoestima, que resultaron siendo líderes de procesos, prestando servicio voluntario y auténtico a quienes participaban de actividades de la ludoteca.

Teniendo en cuenta el objetivo planteado de describir las estrategias lúdico-pedagógicas implementadas, a la luz de la sistematización de experiencias; se evidencia tal descripción en el cuerpo del trabajo, en el apartado titulado recorriendo la experiencia J.O.S.E.

Los docentes están llamados a transformar sus prácticas cada día, esta transformación debe partir de la implementación de estrategias que ubiquen al estudiante en un espacio de participación colectiva, en el que viva y experimente relaciones de convivencia armónicas y pueda demostrar, mediante su comportamiento, formas adecuadas y pertinentes al relacionarse con otros, asumiendo actitudes de responsabilidad y de solidaridad, no solo con su especie, sino con las demás especies y, de esta manera, facilitar la convivencia pacífica, el bienestar individual y comunitario, y el compromiso y corresponsabilidad con el medio ambiente.

6.1. Formulando teoría

El trabajo colaborativo entre docentes, no necesariamente de la misma institución educativa, favorece a la estrategia del Aprendizaje-Servicio por cuanto el docente se convierte en facilitador de experiencias innovadoras, que le aportan de manera significativa a procesos convivenciales y académicos, como lo demuestra la implementación de la

experiencia de la ludoteca J.O.S.E., en las cinco instituciones escolares, durante los años 2016 y 2017. Asimismo, en cada institución educativa donde se implementó la experiencia, se hizo a partir de un hecho sorprendente, que surgió de la mirada crítica y reflexiva del docente que no se conforma con el estado de las situaciones como se le presentan, que busca entender, de forma diferente, aquello que, desde la mirada de otros, pasaría desapercibido. Es un acto que se convierte en sorprendente porque quiere encontrar nuevas formas de abordar una realidad para otorgar una solución.

Desde este punto de vista, “un hecho sorprendente” es un fenómeno disfuncional que se manifiesta en la institución educativa, a través de una situación académica, convivencial, de aprovechamiento del tiempo libre, de nuevas formas de utilizar los recursos con los que se cuentan, de redireccionar experiencias que han perdido su valor significativo entre los usuarios, etc. Situaciones que, en el caso de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., han sido observadas desde una perspectiva lúdica. Estos distintos fenómenos disfuncionales que cada docente investigador pudo observar en su respectiva institución educativa, motivaron, a cada uno, a generar alternativas de solución desde la lúdica, para que los estudiantes, como actores principales, pudieran Jugar con Otros, Servir y Empoderarse de diferentes maneras, e invitaron a pensar en nuevas formas de Aprendizaje-Servicio que respondan a las necesidades específicas de cada institución. En este sentido, la estrategia J.O.S.E. no es una respuesta única y homogénea para todas las instituciones educativas, sino que busca que el docente observe de manera crítica su entorno escolar y construya propuestas lúdicas, encaminadas a darle solución a los fenómenos observados, con una filosofía de participación y empoderamiento de los estudiantes.

Es así como la estrategia de la ludoteca J.O.S.E., posibilita la aplicabilidad del Aprendizaje-Servicio, mediante el aprovechamiento de ciertos saberes en determinados contextos. Por ejemplo, durante la construcción del material, simultáneamente, los estudiantes van reconociendo los vacíos que tienen, con respecto a algunos saberes previos y los van consolidando; de esta forma, se genera impacto directo en los estudiantes de todos los niveles, en cuanto a la percepción de la escuela vista como espacio, como oportunidad para liderar, para crecer, para aprender, para convivir, para aportar y mejorar la vida de determinado grupo de personas, para disfrutar jugando, para formarse como personas capaces de ser solidarias; en otras palabras, para crecer desarrollando el sentido de ciudadanos dentro y fuera del aula; puesto que se preocupan, no solo por mejorar sus vidas y sus entornos, sino por obtener un bienestar común; en el que se considera el cuidado del otro, el cual es visto, no solo como su misma especie, sino también, como las demás especies y el medio ambiente.

Desde los lineamientos que presenta el Aprendizaje-Servicio, no se busca generar en los estudiantes estrategias de acercamiento a la vida laboral per se, así como no es el interés del mismo promover el asistencialismo, sino que su interés es el de promover los comportamientos prosociales, que lleven a una mejor y más compleja percepción de las realidades mediatas e inmediatas de los estudiantes, buscando que, de esta forma, se fortalezcan lazos entre comunidad externa al colegio, comunidad educativa, y demás grupos poblacionales que sean impactados por la apuesta formativa y pedagógica.

Asimismo, la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. brinda un espacio de reflexión, donde los estudiantes pueden recapacitar sobre la verdadera importancia de prestar un servicio y aprovechar la experiencia, para consolidar sus aprendizajes y sus capacidades de

relacionarse de forma asertiva con los demás y, a la vez, pueden resolver las dificultades que van surgiendo durante la dinámica.

Al brindarse tal espacio de reflexión se permite a los estudiantes que, no solo puedan revisar la parte de consolidación de saberes, sino que también puedan exteriorizar su sentir afectivo, sus incomodidades, sus molestias, sus expectativas y dudas que se originan por la prestación del servicio; y por la dinámica de relacionarse con las diferencias y con las necesidades de otro grupo de estudiantes. De igual manera, este espacio de reflexión permite realizar permanentemente, una retroalimentación, tanto para los estudiantes, como para los docentes coordinadores de la propuesta de la ludoteca J.O.S.E.

La vivencia de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., ha permitido asumir la estrategia pedagógica del Aprendizaje-Servicio, desde una perspectiva crítica; pues lo que se ha logrado evidenciar es que existe un interés preponderante en el hecho de servir a otros, antes que beneficiarse, incluso, cognitivamente. Así, el Aprendizaje-Servicio no sólo se asume como una estrategia pedagógica en la que los individuos aprenden mientras ofrecen servicio a la comunidad; sino como una experiencia de vida, que facilita la adquisición y el afianzamiento de conocimientos, saberes y habilidades, mientras se actúa en beneficio de la comunidad o de aquellos individuos que demandan más atención.

Se trata de una experiencia que requiere autenticidad en las acciones dirigidas a servir a otros. No es un asunto mercantil, donde alguien quiere aprender y, para lograrlo, es necesario o conveniente ayudar a otro. Por eso no puede ser un asunto que, de manera implícita, manifieste que se deba actuar sin la propia voluntad o con intenciones diferentes a beneficiar a los demás. No puede tratarse de una actividad que se exponga como

condición para alcanzar un propio bien; es decir, que no consiste en aprender mientras se sirve a alguien, sino que, se sirve a alguien y entonces, se aprende.

Así, la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. permite asumir la estrategia del Aprendizaje-Servicio, ante todo, como una práctica que está dirigida a ayudar o colaborar a otros, a solucionar una dificultad o a sobrellevar una carga que marca sus vidas.

Esta experiencia nace desde el momento en que un individuo A se enfrenta a cierta situación problemática o adversa, que padece un individuo B. En ese momento, al haber una observación, hay un enfoque de los sentidos, en la situación de otra persona; por lo que se produce una reflexión en el individuo A, que lo lleva a buscar posibles situaciones alternas, que faciliten solución o alivio al individuo B. De esta manera, el individuo A, no sólo es un observador, sino que ahora ejecuta o aplica una propuesta solución, que está encaminada al beneficio del individuo B.

Sin embargo, la experiencia no finaliza en tal momento; pues el individuo A se encuentra en una constante actividad intelectual y emocional, a través de la cual se manifiesta el fortalecimiento de su inteligencia y de sus emociones. En otras palabras, el individuo que proporciona servicio a otros, se encuentra construyendo su razonamiento y orientando sus emociones; por lo que se puede afirmar que tal individuo, adquiere conocimientos y actúa conforme a los mismos; es decir: aprende; pues se apropia de lo que conoce y lo hace vivo en contexto.

Aunque lo descrito anteriormente, parece ya asumido por parte de la estrategia del Aprendizaje-Servicio; pues algunos han afirmado que, a través del Aprendizaje-Servicio, se adquieren conocimientos y que “tiene un gran valor para desafiar a nuestros estudiantes a pensar y a aprender acerca de los temas de justicia social” (Gallman, 2012); o que “hay que

tener en cuenta tres áreas de enseñanza en las que el aprendizaje-servicio puede desempeñar un papel de apoyo: pedagogía, currículo y construcción comunitaria (tanto dentro de la escuela como entre la escuela, el barrio y otros)” (Web Waterman, 1997); es digno reconocer, gracias a la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., que las competencias ciudadanas hacen aparición implícita en cada proyecto de Aprendizaje-Servicio. Se trata de un proceso que se escapa de los límites del aprendizaje; pues las competencias ciudadanas, aunque se pueden comprender teóricamente, no se aprenden, sino se aplican, se practican o se viven. Dicha vivencia se hace manifiesta, no porque se haya aprendido sobre ellas, sino porque se está prestando un servicio. Así, el hecho de servir genuinamente a otros, no sólo facilita el aprendizaje de conocimientos académicos, sino que, fomenta el crecimiento personal o la formación en valores y el fortalecimiento de competencias, que son indispensables para promover una ciudadanía satisfecha.

Por otra parte, cabe anotar que la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., ha suscitado un impacto significativo en cada docente, no solamente desde una perspectiva meramente teórica, sino también dentro de aquellas prácticas tan propias de su labor, puesto que la estrategia por sí misma toma distancia de las prácticas tradicionales y se adentra en otras mucho más complejas y trascendentales, que requieren inexorablemente, del aprendizaje de nuevas herramientas metodológicas para poder lograr una implementación adecuada del Aprendizaje-Servicio.

De esta manera se empieza a resignificar la labor del docente, y se complejiza la interpretación de las prácticas, hacia unos horizontes que no solamente sean más actuales, sino que se desprendan de las prácticas antiguas y descontextualizadas en las que la

educación se ha venido sumergiendo, atendiendo así a las necesidades de los modelos económicos actuales.

Estas nuevas propuestas, facilitan en los docentes el desarrollo de la conciencia del otro y el fortalecimiento de lo axiológico, a través del aprendizaje, por medio de la prestación de un servicio a la comunidad, sin importar si esta es su propia comunidad educativa, o si por el contrario trasciende hacia otros horizontes, como el barrio y otras instituciones educativas.

Aunque Cotrina y García (2015), refiriéndose a la implementación de proyectos de Aprendizaje-Servicio, mencionan que es necesario que los docentes se vean obligados a “involucrarse y comprometerse, en primera persona, en el análisis de las necesidades de un contexto real, en la toma de decisiones y en el diseño de propuestas de acción para intentar mejorarlo o transformarlo” (p. 16), la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., ha permitido vivenciar que, por una parte, cada docente no puede sentir obligación alguna, en la implementación de la estrategia enfocada en el Aprendizaje-Servicio, y por otra, que esta estrategia es incluyente o auto-incluyente, desde el momento que se plantea.

Una estrategia enfocada en el servicio, entonces, no puede insinuar el hecho de verse obligado a involucrarse o comprometerse; pues el principio del servicio, como de las competencias ciudadanas, no es actuar bajo alguna presión, sino de manera libre y voluntaria. Así, el docente que propone la estrategia del Aprendizaje-Servicio, es porque desea ofrecer servicio a la comunidad; y es justamente aquí, cuando se presenta la cualidad auto-incluyente, pues el docente o la persona que propone la aplicación de la estrategia del Aprendizaje-Servicio, ya está ofreciendo servicio a una comunidad; puesto que está posibilitando la aplicación de una estrategia que redunde en el fortalecimiento de las

competencias ciudadanas de los participantes y, junto con ellas, se ofrece servicio a la comunidad; lo cual, garantiza el aprendizaje intelectual de los individuos copartícipes; lo cual incluye, necesariamente, a los docentes o a quien propuso la aplicación de la experiencia.

Esta cualidad permite afirmar que, al aplicar la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., los docentes, que la han implementado como investigadores, resultaron jugando con otros, prestaron servicio y asumieron empoderamiento desde la reflexión de sus prácticas; han adquirido aprendizajes significativos académicos y han fortalecido ciertas competencias ciudadanas que permiten, no sólo prestar servicio a otros, sino que ofrecen soluciones satisfactorias a problemáticas de la ciudadanía.

Esta característica metodológica de la experiencia J.O.S.E., como se evidenció en las diferentes instituciones educativas, respondió satisfactoriamente a las necesidades de carácter convivencial, académico, de uso del tiempo libre, de identificación de otras formas de utilización de los recursos con los que se cuentan y de redireccionamiento de actividades que habían perdido su esencia de proveer experiencias formativas a los estudiantes.

6.2. Recomendaciones para futuras implementaciones de la experiencia J.O.S.E.

El éxito de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E. reside en que debe existir interés, por parte de las diferentes instituciones educativas, en mantener en marcha este tipo de espacios de reconocimiento del otro, de mejoramiento de procesos cognitivos y sociales, y de gestación de competencias ciudadanas, donde se propenda por el diálogo y la empatía, en vez de la violencia y el insulto, como formas de resolución de conflictos y tensiones; sin

embargo, este interés no solamente debe estar suscrito a los docentes que desde un inicio han estado presentes dentro de la experiencia, sino que debe venir, desde la voluntad directiva, el ofrecer los insumos y las garantías necesarias para que los espacios, de manera constante, se dignifiquen y mantengan las herramientas necesarias para su adecuado funcionamiento.

Adicionalmente, es importante que las ideas que surjan, desde las motivaciones de los estudiantes, sean tenidas en cuenta y sean desarrolladas en los colegios de apoyo, para que, de esta forma, los niños y niñas perciban y se den cuenta que son personas con participación activa en la toma de decisiones de las actividades del colegio y que no se desconocen, como sujetos complejos, con ideas igualmente importantes, debido a la inmersión que tienen dentro de sus ambientes de aprendizaje y, por lo tanto, de sus necesidades inmediatas.

Desafortunadamente, también se han evidenciado situaciones de resistencia frente a este tipo de estrategias. Aún se desconocen las razones primarias, pero en varios colegios, tanto los compañeros de trabajo, como el personal directivo no generaban los espacios, ni facilitaban los permisos para una adecuada vivencia de la experiencia J.O.S.E. se presentaban situaciones, tales como: no dar permisos, dificultar el uso de espacios o no destinar dineros para este tipo de apuestas; hacen que los estudiantes de las instituciones educativas vean restringida la potencia que dicha experiencia les podría brindar. Para citar un ejemplo, al comienzo de la implementación de la estrategia, se encontró el caso en el que se consideró que los avances del proyecto no eran evidentes, lo que generaba dificultades administrativas que implicaban la utilización de recursos propios para adquirir materiales para otros espacios.

Respecto a los espacios donde se encontraban las ludotecas, en uno de los colegios, fue evidente la inconformidad de los docentes de ciclo, quienes no permitían la salida de los estudiantes de las aulas de clase para que fueran a trabajar en la ludoteca, ni siquiera en los horarios de descanso, como se hizo la propuesta inicialmente, de la ludoteca J.O.S.E.

Las características de la ludoteca J.O.S.E., hacen de esta experiencia, una oportunidad enorme para crearla y recrearla en cualquier institución educativa de la ciudad de Bogotá e, incluso del país, porque las actividades y los materiales surgen de los intereses y las necesidades de los participantes.

Uno de los aspectos más relevantes y que más impactó a los estudiantes participantes de la experiencia de la ludoteca J.O.S.E., fue su flexibilidad y apertura a la creatividad para la elaboración de material didáctico, útil no solo en la ludoteca, sino también en el desarrollo de las clases de matemáticas en los grados tercero, sexto y noveno, y como material de apoyo en ambas jornadas para los docentes de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Es importante reseñar que la ludoteca J.O.S.E. no es un espacio exento de tensiones convivenciales porque su dinámica de funcionamiento es la del relacionamiento permanente entre los participantes, lo que implica estar atento a las formas de ser, particulares de cada persona, a su carácter y descubrir, a través de estas vivencias, la capacidad del estudiante, de tomar una postura diferente y asertiva para enfrentar las dificultades.

REFERENCIAS

- Albornoz, Rodríguez Luz Adriana, (2016). Maestría en Didáctica, Syllabus, Universidad Santo Tomás
- Alicia R. W. de Camilloni. Estela Cols. Laura Basabe y Silvina Freeney. (2007). El saber práctico, Buenos Aires: Editorial Paidós. 1ª edición 2007. 1ª reimpresión 2008.
- Altamar S., Escalante E., Gómez K, & Narváez-Goenaga V. (2011). El baúl de Phillipe Valls: Lúdica y el rol del animador. *Zona Próxima*, (15) (pp. 164-175).
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 78-95.
- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R., & Elvias, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros. *MC Pérez y MM Molero (Comps.), Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, 257-265.
- Aramburuzabala, P. (2015). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2(2).
- Aramburuzabala, P., & García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1).
- Aráoz, R. (2012). Orígenes, historia y desarrollo de la Investigación narrativa. La Paz: Instituto de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento “ IICC
- Aristóteles. Política. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2000, p. 3
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, (2014). Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio, 1ª. ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires:, p. 7
- Argilaga, M. T. A. (1986). La investigación cualitativa. (23-50). *Educación*, (10)
- Ayllón Viaña M. R. (2002). Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar, Asociación Kallpa, Lima

- Badilla L.C. (2006). *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*®Vol. 4, nº1, fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa posgrado en administración educativa universidad de costa rica. (pp. 50). Costa Rica.
- Báez, J., Pérez, T. Investigación cualitativa. Madrid: Esic Editorial, 2009
- Barragán, D.F. (2015). Sistematizar las prácticas: Algunas tensiones., Compartir la palabra maestra. Tomado de <http://compartirpalabramaestra.org/columnas/sistematizar-las-practic-as-algunas-tensiones>.
- Barragán, Diego. (2015). El saber práctico: Phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor. Bogotá, Colombia. Universidad de La Salle.
- Barnechea y Morgan, (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica Tendencias y Retos. (pp. 99).
- Barros Grela, Eduardo. (2012). Performatividad ludica y espacios de género en Rayuela y El Tunel.(II. NOTAS). *Revista Chilena De Literatura*, (81). (pp. 119).
- Batlle, Roser. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio? ©RÍTICA Nº 972. Marzo-Abril (pp. 53-54).
- Batlle, Roser. (2005). Organizaciones sociales y aprendizaje-servicio en la infancia y la adolescencia. L'Esplai
- Bhagavad-Gita, tal como es, A.C. Bhaktivedanta Swami Prabhupâda, Cap. 3
- Bickel, A. (2006). La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. La Piragua. Tomado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0431/sistematizaci%C3%B3n_participativa_-_Red_Alforja.pdf, 2006, p. 2.
- Bolívar, Antonio. (2003). Didáctica y currículum, Retos actuales del área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres. Universidad de Granada. Valencia
- Bourdieu, Pierre (2007). El sentido práctico; Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (1995). El habla del niño. Cognición y desarrollo humano. (pp. 46-47). Barcelona. Paidós.

- Burbano, (2006). Teoría y Práctica de la sistematización de experiencias. Universidad del valle. Facultad de humanidades. Escuela de trabajo social y desarrollo humano. Santiago de Cali
- Calvo, Carlos. (2016). Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación. (pp. 33). La Serena. Editorial Universidad de La Serena.
- Canales, M, (1996). El grupo de discusión Artículo Publicado en Revista de Sociología. N. 9. Universidad de Chile. También constituyó el Texto inicial para el libro "Métodos Cualitativos de Investigación Social", de los compiladores Delgado y Gutiérrez. Editorial Síntesis, Madrid, España.
- Cendales y Torres, (1999). La sistematización como experiencia Investigativa y Formativa Tomado de http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf, p. 9, 16
- Chaux, E. (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, 79(1), (pp. 84-93).
- Chaux, Enrique. (2005). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Estructura y Proceso de Construcción. Taller Internacional de Formación en competencias Ciudadanas. Bogotá.
- Chaux Enrique. (2004). Formar para la ciudadanía si es posible. Guía No 6. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Colombia.
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. (pp. 91-103). México: El Correo de la UNESCO
- Díaz, Héctor Ángel, (2006). La función lúdica del sujeto, una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dinello, Raimundo, (2006). Ludocreatividad y educación, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dinello, Raimundo, (2004). Ludotecas ludocreativas, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

- Erickson J. & Anderson J., (2012). Introducción. Learning with the community. Concepts and models for Service-Learning in Teacher Education [Introducción. Aprendiendo con la comunidad. Conceptos y modelos para el Aprendizaje-Servicio en educación de profesores], volume editors Edward Zlotkowski, series editor. Stylus, Sterling, Virginia. Introduction
- Escudero, A., & Ochoa, A. (2016). Metodología alternativa para la aplicación del aprendizaje servicio en la Educación Básica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (2), 95-110. Tomado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/download/RIDAS2016.2.5/19014>.
- Ferrán-Zubillaga, A., & Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 12 (1), Tomado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5968/Aprendizaje_servicio.pdf?sequence
- Gallman M., (2000). Service-Learning and History: Training the Metaphorical Mind, Connecting Past and Present, Concepts and Models for Service-Learning in History. Ira Harkavy and Bill M. Donovan, volume editors, Edward Zlotkowski, p. 62. series Editor, AAHE.
- García, A. Llull, J. (2009). Juego infantil y su metodología. P. 79. Ed Editex
- García, M. G., & García, M. J. C. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1). 8-25. Tomado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART1.pdf>
- Garrido, Alvaro y Torregrosa J.R (1996). Psicología Social Aplicada. Madrid. Mc Graw Hill. Iberoamericana de España.
- Geertz Clifford, (1977). “La Interpretación de las Culturas” p. 21. Ed. Gedisa <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>
- Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. Dimensión Educativa.

Ghiso, Alfredo. (1999). De la Práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. La piragua. Revista Latinamericana de Educación. Sistematización de prácticas en América Latina. # 16. p. 9-10

Gil, M^a del Carmen. (2008). Convivir en la diversidad. Una propuesta de integración social desde la escuela. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

Gilles, (2013). “El niño en la cultura Lúdica”, Lúdicamente Año 2 N^o4, Octubre 2013, Buenos Aires (ISSN 2250-723X) Primera versión recibida el 20 de Agosto; Versión final aceptada el 20 de Septiembre de Traducción Carolina Duek y Noelia Enriz

González a., Montes R., & Nicoletti- Altimari L. (2004). Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Ministerio de la Nación. Buenos Aires. Argentina. Tomado de: http://www2.me.gov.ar/edusol/archivos/2012_itinerario.pdf.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación Fundamentos y tradiciones. Quinta edición. México: McGraw Hill.

Holzapfel, C. (2011). Fenómenos existenciales fundamentales de Eugen Fink: juego y muerte. *Revista De Filosofía*, 67, 201-214.

Huizinga, J., (1972). Variaciones sobre una visión antropológica del juego, Homo Ludens. Madrid, p. 19. Alianza Ed.

Ibáñez, J. (1979). Más allá de la sociología. (pp. 261). Madrid. Siglo XXI.

Jara O.J. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica. Piragua, (23). Tomado de [https://sistematizandoexperiencias.files.wordpress.com/2Jara, O.J. \(2001\). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. San José: Costa Rica, 7: Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA](https://sistematizandoexperiencias.files.wordpress.com/2Jara, O.J. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. San José: Costa Rica, 7: Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA).

Jara O. J. (1997). Para sistematizar experiencias, ALFORJA-IMDEC. México. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf 012/04/sistematizacic3b3n-una-propuesta-enraizada-en-la-historia-latinoamericana-oscar-jara.pdf.

- Jara, O., (2008). Sistematización de experiencias: un concepto enraizado en la realidad latinoamericana. Magisterio educación y pedagogía. Volumen (33), p. 15
- Jara, O. J. (2013). Guía para la Sistematización de Experiencias. Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias de Adultos de América Latina. Obtenido de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Jara, O. (2013). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. Educación Global Research n. ° 1.
- Jiménez, Carlos Alberto (2005). La inteligencia lúdica. Juego y neuropedagogía en tiempos de transformación. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jiménez, Carlos Alberto, Dinello, Raimundo, Motta, Jesús (2000). Lúdica, cuerpo y creatividad. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kolb D.A., (2015). Introduction. Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Developmen [Introducción. Aprendizaje Experiencial, Experiencia como la Fuente del Aprendizaje y el Desarrollo], Second Edition, New Jersey, 2015, Introduction, p. XIX
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista Temas de educación, 7(7), 19-40.
- Llano, A. M., (2007). Metacognición y aprendizaje en colaboración. *Gist: Revista Colombiana De Educación Bilingüe*, 1, p. 125-137.
- López Nora Elena, Gil Valencia Julio, Artículo (2011). “La lúdica como dimensión de la Educación Corporal. El juego del deseo y el placer” Educación Física y Deporte, Vol.30 (2), 2011, p.563-568 [Revista arbitrada].
- Lucio A. Ricardo. (1989). Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencia y relaciones, revista de la universidad de la Salle.
- Martínez, González Lourdes del Carmen, (2009). Lúdica como estrategia didáctica, Scholarum Revista Académica Electrónica. Universidad Autónoma de Guadalajara. pp. 20. México. Tomado de <http://genesis.uag.mx/escholarum/vol11/11pdf.pdf>

- Martínez L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación Luis Alejandro, p.2
- Mejía Raúl. (2004). Expedición Pedagógica Nacional. En: Sistematización de experiencias: propuestas y debates. Bogotá: Dimensión educativa.
- Mejía Raúl. (2008). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. Planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional, Programa de Ondas de Colciencias, p. 12, 15
- Meza M.C., (2010). Brújula Programa Competencias Ciudadanas. Cartilla 1. Ministerio de Educación Nacional, Ed.
- Ministerio de Educación Nacional, (2015). Juego en el nivel Inicial juegos y juguetes ludoteca escolar, Secuencia Didáctica Educar
- Monzonís Martínez, N., & Capllonch Bujosa, M. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde Educación Física y tutoría. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28).
- Moreno Bañol Gustavo Adolfo; (2008). “Juego Tradicional Colombiano; una expresión lúdica tradicional para el desarrollo humano”, Artículo en Educación Física y Deporte, Vol. 27 (2); Revista Arbitrada.
- Morín, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Pp. 230. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Munné, F. (1989). El tiempo libre en el ámbito de la infancia. Actas del I congreso Internacional sobre Infancia y Sociedad (Madrid, 20 -23 de noviembre. Pp. 151-167. Madrid Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General. De Protección Jurídica del Menor.
- Nussbaum, M., (2012). Crear capacidades: “propuesta para el desarrollo humano”
- Nussbaum, M., & Santos Mosquera, A. (2015). *Crear capacidades : Propuesta para el desarrollo humano* (1a edición. ed., Paidós estado y sociedad (Paidós).
- Nunes De Almeida Jesús, (2002). Educación lúdica, Técnicas y Juegos Pedagógicos. Editorial San Pablo. Bogotá, p. 8. tomado de https://books.google.es/books?id=AHi_OJSXRGAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Palacio C.A., & Ochoa F. L. (2011). Complejidad: Una introducción Complexity: An introduction. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16, pp. 831-836.
- Palacios Córdoba, E. M., Palacio Salgado, L. S., & Palacios Calderón, Y. D. J. (2014). Hacia un horizonte de ciudadanía intercultural. Experiencia pedagógica con la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(2).
- Palma, D., (1992). La Sistematización como estrategia de Conocimiento en la Educación Popular - El Estado de la cuestión en América Latina “Estado Actual de la Sistematización”. CEAAL. Santiago de Chile. obtenido de https://www.u-cursos.cl/medicina/2011/0/TOMIPCO4/1/material_docente/bajar.
- Paredes, Ortiz Jesús. (2002). El deporte como juego, un análisis cultural. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10115/1/Paredes%20Ortiz,%20Jes%C3%BAs.pdf>
- Peña, A. Q. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad. LIMA: UNMSM, 47-84.
- Pino Franco, Y., & Sánchez Calle, D., Pedagogía y territorio. (2017). La Experiencia de la Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía en la Región del Bajo Cauca en Antioquia. *El Ágora USB*, 17(1), 35-57.
- Puig, J., & Bär, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (2), 139-166. Tomado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2016.2.7/19015>
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X., & Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Tomado de: www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf
- Quintana, A. y Montgomery, W., (2006). Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM. Metodología de Investigación Científica Cualitativa, Eds.
- Rivero Carmen Irene, (2002). Salud de los Trabajadores / Volumen 10 Edición Especial N° 1 y 2 p.p.115 Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/saldetrab/vol10n1y2/10-6.pdf>, p. 114

- Romero-Rodríguez, L. M., Torres-Toukoumidis, Á., & Aguaded, I. (2017). Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas. *Educación*, 53(1)
- Rodríguez, A. C., León, S. P. R., & Guerra, Y. M., (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(2), 140-157
- Ruiz y Chaux, (2005). La formación de competencias ciudadanas, Ascofade, pp. 20, 30, 31. Bogotá.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A. (2012). *Research methods for business students*. (6^a Ed). Harlow, England: Pearson.
- Serrano, G. P. (Ed.). (2001). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas (Vol. 46). Narcea Ediciones.
- Sparkes, A., & Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, pp. 43-68.
- Tapia, Nieves, (2001). La solidaridad como pedagogía: “El aprendizaje – servicio en la escuela”.
- Tapia, Nieves, (2002). Aprendizaje- servicio solidario: Algunos conceptos básicos. Programa Nacional Educación Solidaria Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Tello Díaz-Maroto, I., Cerrillo, R., Mateos Pedrero, S., & Aramburuzabala, P. (2017). Mejora de la formación inicial de docentes de infantil y primaria mediante la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio. *Avances en liderazgo y mejora de la educación*.
- Torres Jose, Padron Fátima, Cristalino Flor, (2007). *Omnia*, No. 1, p. 51 - 78 ISSN: 1315-8856 El Juego: Un espacio para la formación de valores.
- Trigo Aza, E (s/f). Juego y creatividad: el re-descubrimiento de lo lúdico. (Ficha internet) pág. 11.

- Unizar (2010) Comisión de Prácticas Grado de Psicología 1 Prácticas Grado de Psicología
Guía para la elaboración del Diario de Campo
Valverde Obando Luis A 1998, p. 309, “Revista Trabajo Social” Diario de Campo.
<http://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Varela, F., (2000). El fenómeno de la vida. pp. 14. Santiago: Dolmen.
- Vega Casanova, M. J., & Castro Morales, V. (2006). Cuentos ciudadanos desarrollo de competencias ciudadanas y reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía, a través del periodismo escolar. *Investigación & Desarrollo*, 14(2).
- Villadiego M., (2013). Narrativas del juego de la publicidad televisiva. Elementos para una comprensión en perspectiva lúdica. *Signo Y Pensamiento*, 32(62), 130-148.
- Valiño, G. (2006). Juego y desarrollo Cognitivo blog. Buenos Aires, Argentina.
- Waterman, (1997). Doing service Projects in Urban Settings, Service-Learning: Applications from the Research [Haciendo Proyectos de servicio en entornos urbanos, Aprendizaje-Servicio: Aplicaciones de la investigación], Book in The Journal of Higher Education, The College of New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 131. London, January.

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

Yo _____ identificado con la cédula número _____ de Bogotá, autorizo que mi hij@, el (la) estudiante _____ aparezca de manera voluntaria en la reproducción fotográfica y/o fílmica relacionada con la creación de material didáctico para estudiantes de educación preescolar, en una ludoteca que se desarrolla en el colegio José María Vargas Vila de la localidad de Ciudad Bolívar, dentro del marco del proyecto pedagógico “Juego con Otros, Sirvo y me Empodero J.O.S.E”, que se lleva a cabo como parte del proceso de trabajo de grado de la maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Queda claramente establecido, a través de este documento, que la información recopilada y las imágenes en las que saldrá el (la) menor, tendrán un uso netamente académico y se guardará la confidencialidad de cualquier tipo de información acerca de las personas que allí aparezca. Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la ley de Infancia y Adolescencia,

Firma: _____

C.C.: _____

Teléfono: _____