



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

La Ludopedagogía en el Contexto Escolar Tejiendo Imaginarios desde una Pedagogía Planetaria

Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica
con énfasis en Ciencias Sociales

LAURA MELISA RÍOS OCHOA

Asesora

HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2017



RESUMEN

Entramar, hilvanar, anudar y desanudar sentires; sentires, emociones que pueden ser tejidas, cosidas y remendadas, son acciones propias que hacen parte de un tejido común que nos une a través del tiempo, que nos conecta con la red nodal de la que hacemos parte en la tierra y desde la tierra. Ese tejido toca cada uno de los ámbitos de la existencia y nos acompaña a lo largo del camino.

El presente tejido materializado en códigos alfabéticos pretende adentrarse en la relación entre la Escuela, la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria como potenciadores de escenarios interculturales, ante las prácticas y trasfondos que sostienen y alimentan la idea en el imaginario colectivo de que existe solo una forma de ser, estar y sentir correcta, buena, moderna. Sugiriéndose el Canasto Intercultural como un elemento simbólico y tangible que posibilita visibilizar saberes y prácticas ancestrales, locales y populares desde otras latitudes que han sido invisibilizadas, permite reconocer otras formas, otros mundos posibles, otros relatos, otros otros y otras.

Ello implica resignificar el concepto mismo de juego en el contexto escolar, e implica el reconocimiento de aprendizajes y desaprendizajes que no sólo tejen el caminar, sino también desentraman el tejido mismo.

CONCEPTOS CLAVE

Ludopedagogía; Pedagogía Planetaria; Lúdica; Enseñanza de las Ciencias Sociales; Ecología de Saberes; Autoetnografía.

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



A ti Celeste, por compartir conmigo
la esencia del espíritu creador y creativo,
Por ser magia, estrellas, luz, camino,
“nube espacial y rayo místico”.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Agradecerles

Gracias vida por hilar cada uno de los pasos que he venido dando en tu camino, en medio de seres mágicos y cielos bonitos, tejiendo y destejiendo miradas, sueños, claridades, conectadas a ese *gran telar que nos une a través del tiempo*.

Gracias familia por ser siempre compañía, mano extendida, brazos dispuestos a la acogida, labios para besos y susurros de aliento, palabra que reúne y dota de sentido este caminar, oídos dispuestos a la escucha y la comprensión. Gracias Márjori Ochoa, William Ríos, Sara Ríos, porque sus voces han cimentado la mía, son y suenan al tiempo conmigo.

Por ser constancia, entrega, soporte, mil gracias Jorge Mario Loaiza, Luz Stella Restrepo, Gustavo Loaiza.

Por la voz de aliento, la palabra dulce y precisa, por el acompañamiento que reconoce las inquietudes y la voz propia, por tejer juntas, gracias Hilda Mar Rodríguez.

Por brindarme su apoyo incondicional durante toda mi carrera universitaria, por escucharme, acompañarme, invitarme a descubrir otras miradas, un gran aprecio y gracias infinitas Alba Lucía Rojas.

A Zoraida Rodríguez por haber sido una presencia clave en momentos donde me preguntaba por la vida y por mi ruta a seguir, por haberme contagiado de su perspectiva lúdica y ser fuente de inspiración en mi trasegar universitario. Por leer el presente trabajo.

A Melissa Zunino y Allen Bottrill porque su amor por la Ludopedagogía se transmite y contagia en su quehacer, porque una chispa mágica les acompaña; por pensarse hermosas rutas alternas que transforman, por ser *arte* y *parte* en la construcción de perspectivas desde el sur que invitan a hacer juntos.

A cada uno de los compañeros y compañeras en mi camino universitario que me han regalado risas, aprendizajes, preguntas, debates. Gracias especiales a Sintia Jaramillo y Daniela Aguirre por transitar conmigo la última fase de este proceso. Por su disposición para escucharme, acompañarme, aconsejarme, muchas gracias Camilo Estrada.

A mis maestros y maestras, que me han demostrado que sí es posible “hacer distinto”, que me han invitado a problematizar otras perspectivas. Gracias principalmente a Diego Alberto Quiroz, por sembrar en mí inquietudes que me llevaron a pensarme hoy como maestra. Gracias Beatriz Henao, por tus amoniciones, por afianzar la importancia de llevar siempre conmigo arte, color, sensibilidad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Gracias niños y niñas del grado segundo dos de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Placita, por posibilitarme aprender y jugar junto a ustedes, por tejer juntos experiencias tan bonitas y significativas.

Y gracias a ti hija, porque has llenado mi vida de amor, porque en tus ojos veo pedacitos de cielo, y en tu sonrisa el aliento de mis pasos, de mis sentires, de mi caminar.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: Preparando el telar, disponiendo el corazón	9
Entrelazando otras formas de investigar	14
Anudando sentires: El primer día	19
Hilvanando quehaceres: Las experiencias en la práctica pedagógica	21
Desanudando propuestas: Cambio de planes	26
Pregunta orientadora de la investigación	30
Propósito general y específicos	30
CAPÍTULO II: Enhebrando saberes.....	31
La escuela como escenario de dominación	34
Otras formas de pensarse la escuela vinculadas a la dimensión lúdica	37
La lúdica y el juego, conceptos a revisar en el contexto escolar	42
Diferentes denominaciones alrededor de la lúdica y los procesos formativos, ¿Un juego de palabras?	49
Pedagogía Creativa	50
Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica	52
Lúdica Creativa o Pedagogía de la Lúdica Creativa	53
Lúdica Pedagógica	55
La Ludopedagogía halla su norte desde el sur	56
Contradicciones encontradas	63
CAPÍTULO III: Tejiendo perspectiva desde Pedagogía Planetaria	65
Pedagogía Planetaria: tejiendo otras formas de ser, estar y sentir en relación con la tierra..	67
Convergencias entre Ludopedagogía y Pedagogía Planetaria	76
Competencias interculturales y el Canasto Intercultural	78
Competencias Interculturales para la formación de maestros y maestras	78
El Canasto Intercultural	82
Rutas para el proceder.....	85
La Ecología de Saberes, una apuesta desde las Epistemologías del Sur	85
Autoetnografía	89
CAPÍTULO IV: Cosiendo sueños y sentires	90
La técnica de tejido colectivo: Una propuesta de elaboración para el Canasto Intercultural..	93
Planeaciones en Segundo Dos.....	100
Retomando sentires y aprendizajes desatados por la práctica pedagógica.....	116
La técnica de tejido en parejas: Otros Canastos para otros contextos, para otras personas	119



CAPÍTULO V: Bordando Introspecciones	121
Experiencias en la Bional del Juego	123
Bordando Sentires	132
Elementos sugeridos para planear desde la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria ..	132
Referencias Bibliográficas	140
Anexos	147
Anexo 1. Guía de los sentidos	147
Anexo 2. Fragmento del texto de Abadio Green. 2006. “La educación desde la Madre Tierra: un compromiso con la humanidad”	149
Anexo 3. Registro fotográfico de clase #2	152
Anexo 4. Registro fotográfico de clase #3	153
Anexo 5. Registro fotográfico de clase #4	155
Anexo 6. Registro fotográfico de clase #5	158
Anexo 7. Registro fotográfico de clase #6	159
Anexo 8. Registro fotográfico de clase #7	163
Anexo 9. Instrucciones del Canasto Intercultural	166
Anexo 10. Registro fotográfico de Clausura del proceso	167

**UNIVERSIDAD
LISTA DE CUADROS**

<i>Cuadro 1</i> Clase #1	101
<i>Cuadro 2</i> Clase #2	103
<i>Cuadro 3</i> Clase #3	105
<i>Cuadro 4</i> Clase #4	107
<i>Cuadro 5</i> Clase #5	109
<i>Cuadro 6</i> Clase #6	111
<i>Cuadro 7</i> Clase #7	113
<i>Cuadro 8</i> Clausura de las prácticas pedagógicas	114
<i>Cuadro 9</i> Comparación entre los elementos sugeridos para tener en cuenta a la hora de planear con perspectiva ludopedagógica y planetaria, con las clases realizadas en la práctica pedagógica.	136



LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1:</i>	Convergencias entre la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria	77
<i>Gráfico 2:</i>	Puntos de encuentro entre Ludopedagogía, Pedagogía Planetaria y Ecología de Saberes.....	88



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



“...La vida de cada uno es como una madeja de hilos que se desenvuelven, que se entretajan con los hilos de otras vidas para formar nuevos y diversos y maravillosos tejidos. Cada nueva relación que tejemos está anudada por muchos hilos, la fortaleza la belleza de ese tejido, depende de los hilos que utilizemos. Con hilos de tolerancia respeto formamos un tejido solidario que nos permite construir alrededor un mundo que viva en armonía en donde haya justicia. Con hilos de confianza y apoyo se teje una red de compromisos que nos une de manera estrecha y firme a los amigos. Con hilos de ternura y comprensión, hacemos un tejido suave y amable que nos protege, con la calidez del afecto de las personas que más queremos. Con hilos de pasión y deseo, se trenza ese tejido único y maravilloso que nos permite compartir momentos con alguien más allá de nuestros sueños. Así, cada hilo le va dando un valor y una riqueza única y especial a cada puntada que hacemos para tejer nuestra red de vínculos y relaciones. Así, vamos por la vida, siguiendo los hilos de nuestros destinos, tejiendo y destejiendo, solos y acompañados, amando y siendo amados.”

Fundación Secretos para contar. Compilado por Tita Maya. 2007.





Para preparar el tejido se hace necesario no solamente tener a disposición los diversos materiales que hacen parte del proceso creativo tangible; se necesita, también, disponer el cuerpo y, sobretodo, el corazón, los pensamientos, conectar la danza con las manos a los sentires que emanan en el momento y *concienzarse* que cada movimiento y cada emoción, están anclados a un pasado, a un linaje personal, a un tejido familiar y social, a un recorrido experiencial del camino que cada ser se va trenzando al caminar.

El tejido que he elaborado se concreta en el presente texto, se sostiene y cimienta en las experiencias que movilizaron la necesidad de pensar-me otros caminos como maestra que, en el escenario educativo, pueden tener lugar de acción y que tienen un contexto que los sustenta y una historia que contar que los atraviesa.

Pensando en ello, me remito a mi niñez y a los esfuerzos que mi familia fue edificando para generar en mí y en mi hermana un vínculo con experiencias artísticas que no solo resignificaron nuestra forma de conectarnos con el mundo sino también con nosotras mismas, materializando en lo cotidiano la posibilidad de crear y recrear desde escenarios distintos, una forma de ser y estar desde lo sensible, e involucrando una necesidad de vivenciar los procesos formativos no solo desde la estimulación de la lectura y la escritura, también y complementariamente con la posibilidad de mezclar otras rutas de acción donde el conocimiento y la experiencia eran transversalizados por la concepción del cuerpo como medio por el cual conozco, me aproximo y me enlazo con el mundo y con los demás seres del planeta.

En mi experiencia escolar, que finalizó formalmente como *especialidad en gestión comunitaria, educación física, deportes y recreación* tuve la posibilidad de encontrarme con maestros y maestras muy especiales que me demostraron que en el contexto escolar los espacios lúdicos también pueden ser propuestos desde sus planeaciones y no se limitan a los espacios de cierta autonomía como el descanso; además, su aplicación, contrario a reducir la posibilidad de acercarse a la academia, propiciaron diferentes caminos para llegar a la apropiación de saberes y conocimientos, y reforzar lazos entre el grupo en general. Adicionalmente, tuve la oportunidad de tener como referencia la ardua



labor de mi madre ejerciendo la docencia, y ser testiga de cómo sus planeaciones con intención lúdica, generaban no solo una apropiación de los saberes propuestos de una manera significativa, sino también motivación y participación, y unos vínculos más estrechos con sus estudiantes desde el respeto y la posibilidad de ver en el otro un ser humano.¹

Sumado a ello, desde mi proceso de formación en secundaria y posteriormente técnica en Recreación estuve trabajando alrededor de tres años en el sector comercial de dicho campo; espacios llenos de risas y juegos que, sin embargo, fueron posteriormente susceptibles de revisión desde mi formación universitaria ya que volviendo la mirada hacia atrás, me di cuenta de que la mayoría de actividades pensadas para esos espacios, contenían mucha más información que la superficialmente dada, cargaban con lógicas culturales y sociales que no se alejaban de las problemáticas del contexto. Sin embargo, dicha experiencia también fue vital para que el interés por lo lúdico desde mis primeros semestres universitarios estuviera siempre latente.

Por otra parte, haber hecho parte del Grupo de Investigación DIVERSER de la Universidad de Antioquia desde la labor de auxiliar administrativa, en la que acompañé el proceso de acreditación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y diferentes eventos académicos desde lo logístico, adicional a haber tenido el curso de Nuevas Sociologías de la Educación inscrito como tal en el pènsun de la versión uno de mi Licenciatura con la maestra Teresa Castro quien hace parte también del grupo DIVERSER, sembraron en mí la curiosidad e intencionalidad de pensar la escuela desde las formas

¹ Con respecto a ello, desde el inicio y a lo largo de mi carrera universitaria, siempre tuve la curiosidad de preguntarle a compañeros y compañeras por qué habían elegido estudiar una Licenciatura, y detrás de la mayoría de historias que he escuchado, por no decir de todas, está un maestro o una maestra que con su quehacer motivó de tal manera a esa persona hasta sembrar un ideal de esperanza que llevó a que muchos seres optaran por seguir el camino de la formación desde la escuela. Caso equivalente a preguntarle a alguien sobre cuál es su curso o materia preferida, generalmente la respuesta no solo está vinculada a un saber como tal sino especialmente a maestros que lograron entusiasmar a sus estudiantes en la comprensión de esos saberes específicos. Es por ello que para mí la escuela se ratifica como un escenario donde además de aprender saberes específicos, se tejen relaciones y vínculos que trascienden las paredes institucionales, y se alojan en los seres y en los contextos.



cómo se han instaurado las relaciones entre quienes hacen parte de ese proceso, además de comenzar a motivarme por la pregunta sobre las lógicas que sostienen y mantienen a la escuela como un escenario de posibilidades y, al mismo tiempo, carga con una imposición cultural, donde las versiones que no se acomodan a la lógica dominante quedan relegadas al olvido o estigmatización; como se hace expresa la invitación desde el Principio Pedagógico de *Interculturalidad* desde la Licenciatura en Pedagogía de la Madre tierra (LPMT, 2014) :

“Las culturas han estado relacionadas desde tiempos inmemorables, sin embargo las relaciones de dominación en el saber, en el ser, en el poder y en la naturaleza que se instituyeron durante los años de “conquista y colonización” en nuestros pueblos y territorios por las metrópolis anglo-europeas ha hecho que estas sean inequitativas y de imposición de unas culturas sobre otras. La declaración de unos conocimientos como más avanzados y legítimos, mientras se usurparon y deslegitimaron otras maneras de habitar, pensar e interpretar el mundo es un claro ejemplo. Desde la perspectiva de los pueblos subordinados (mestizos, indígenas, afros, campesinos, mujeres), estos discursos son sólo ropajes distintos que perpetúan una profunda violencia no sólo territorial, política y económica sino epistémica. En este sentido, partimos de la urgencia de construir relaciones de solidaridad, corresponsabilidad y mutuo respeto entre los pueblos sin desconocer las particularidades y valores propios.”

Con la invitación abierta desde el Grupo de Investigación DIVERSER a participar del “Conversatorio y taller: Ludopedagogía, Cultura y Poder” compartido por Melissa Zunino y Allen Bottrill del Centro de Ludopedagogía La Mancha de Uruguay, comienzo a esclarecer mis intereses investigativos alrededor de dos ejes principales: Lúdica e Interculturalidad.

Dicha experiencia me permitió el reconocimiento del trabajo que, desde 1989, gesta La Mancha alrededor del fenómeno lúdico que se desata a través del juego “como una oportunidad de transitar otras posibilidades de ser, estar y hacer en colectivo” (Centro La Mancha, 2017) desde diferentes escenarios, donde ésta práctica implica poner en entredicho las formas de operamiento que nos dicen que existe una sola forma correcta, científica, moderna, de *conocer e investigar la realidad*.

A partir de este suceso comencé un proceso de revisión de mi experiencia lúdica para develar los saberes y poderes que las rodeaban y les daban sustento. Es por esto que en una ocasión, cuando un maestro de la Universidad nos pidió que acompañáramos las exposiciones para el curso con una



forma creativa de evaluar a los compañeros de clase sobre el tema abordado, y la respuesta a ésta solicitud fue de una gran mayoría la puesta en escena de diversas actividades que hacían alusión a un enfoque memorístico de la educación (tan debatido en aulas y pasillos) donde se premiaba la retentiva mas no se problematizaba el contenido mismo y se reproducían actitudes desde una hegemonía cultural, me convencí de la necesidad de darle una mirada crítica a esas rutas de acción que maestros y maestras llevamos a las aulas de clase, sobretodo cuando se piensa en la necesidad de “dinamizar” un espacio pero no se tienen en cuenta las variables, lenguajes no verbales y la carga simbólica que las acciones que se llevan al escenario educativo contienen.

Adicionalmente creo que la necesidad de abordar el fenómeno lúdico desde una conciencia crítica de las prácticas, no solo se encuentra en preescolar o primaria, sino que debe trasladarse a cualquier nivel educativo, a cualquier esfera del conocimiento y a cualquier edad de vida, sabiendo que se manifiesta de múltiples y diversas formas.

Entrelazando otras formas de investigar

El presente trabajo emerge de la línea de investigación de la primera cohorte del seminario de trabajo de grado Pedagogía Planetaria que cuenta con estudiantes de cuatro Licenciaturas de la Facultad de Educación: Lengua Castellana, Pedagogía Infantil, Educación Especial y Ciencias Sociales. Este espacio surge con el propósito de darle continuidad al proyecto de cooperación internacional *Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia*, entre la Universidad Pedagógica de Berna -Pädagogische Hochschule Bern- (Suiza) y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia) pues, el espacio de las prácticas pedagógicas es una posibilidad de tejer *con* el escenario escolar las propuestas desde el paradigma de la planetariedad que también



se han pensado para el espacio de formación de maestros y maestras al interior del Semillero de Pedagogía Planetaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

El seminario comenzó con la propuesta de realizar la práctica pedagógica en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona, y desde el inicio estuvo presente la invitación a anclarnos a los procesos que la institución educativa llevaba, a desaprender la idea que se ha instaurado desde el ámbito académico de que las prácticas son para *intervenir* o consolidando la noción de que vamos con elementos que al escenario educativo y a las personas que lo habitan les hace falta. En palabras de Carlos Skliar “Sería más fácil, mucho más cómodo y más “funcional” (y muchísimo más violento), pensar y sentir al otro como aquello que no tiene, como aquello que le falta (el otro es lo que no tiene y le falta, los otros siempre son lo que no tienen y les falta).” (Skliar, 2006, p. 260).

Por ello, la invitación a comprender que no estamos buscando explicar la escuela sino construir una comprensión *desde* la escuela, desde sus actores, entendiendo que es un proceso de acompañamiento donde la lógica del mismo se resignifica pensando en mi ruta de acción para no juzgar, siempre estuvo presente; la invitación de acoger la institución, de desaprender y repensar conceptos académicos que nos hace participar de este tipo de realidades desde afuera, como si no nos tocaran, como si no nos atravesaran estuvo constantemente acompañando la reflexión en los seminarios. Poniendo además en común la sugerencia de concienciar mis prejuicios para respetar el espacio y el proceso que se ha llevado en la institución, tratando de reconocer cuáles son las prácticas que están llevando a cabo los maestros y maestras, pensándonos y partiendo de la idea de que se construye en comunidad, no llegando a diagnosticar y a aplicar.

En la misma línea, Skliar plantea “...Y tal vez toda posibilidad y toda intensidad de cambio en las relaciones pedagógicas de amorosidad puedan depender, también, de ese acto sincero y honesto que consiste en acallar nuestras preguntas sobre el otro y comenzar a percibir las preguntas (que son) del otro. (Skliar, 2006, p. 261)



Estos elementos fueron el insumo y el punto de partida para, colectivamente, construir una forma de investigar coherente con ello, por lo que las prácticas pedagógicas y el proceso de elaboración escritural contaron con unas condiciones alternas a la manera como generalmente se han llevado a cabo.

Con respecto a ello, usualmente las horas asignadas para las prácticas pedagógicas han sido 8 semanales que se realizan con el acompañamiento en el área de Ciencias Sociales a un grupo determinado durante dos de los tres semestres dedicados a la preparación y elaboración del trabajo de grado, donde el último se dedica a la parte escritural. En nuestro caso, se propuso hacer el acompañamiento a un maestro o maestra durante toda la jornada escolar en dos días de la semana, y durante los tres semestres de trabajo de grado, siendo claramente una forma que requiere mayor intensidad horaria y compromiso, pero que al tiempo permitió acercarse de una manera más directa con la realidad del oficio y con los avatares y devenires que pueden hacer parte de vivir la vida como maestra.

Esta condición me conectó de una manera diferente con la práctica pedagógica, porque me ha acercado no solo con la cotidianidad desde el accionar partiendo de la posición de maestra, sino también con el contexto, con los y las estudiantes, con las diferentes situaciones que afloran en el día a día, y conmigo misma dentro de las dinámicas de la institución pues tuve la oportunidad no solo de presenciar el proceso en el aula de clases, sino también de vivenciar lo efímero del momento del descanso, las conversaciones en los pasillos mientras se cambia de clase, la metamorfosis actitudinal en la entrada y salida de la institución, y las lógicas de la profesión en los cambios de grupos a lo largo de la jornada entre otros elementos, que son sumamente valiosos para *leer entre líneas*, para acercarse al contexto, para tratar de develar un poco aquellos gestos, expresiones, miradas, prácticas que hacen parte de ese llamado *currículum oculto*.

Adicionalmente, la propuesta de resignificación del proceso de investigación gestada dentro del seminario, sugería que el primero de los tres semestres dedicados a la construcción del trabajo fueran de un acompañamiento desde la *observación activa* y, cuando fuera posible, *participante*, que



permitiera respetar el proceso que las y los maestros llevaban a cabo en la institución, sino también permitimos nosotros desplazarnos del lugar que diagnostica, pre-asume y fórmula para los demás. Consideramos de gran relevancia acercarnos a aquellos procesos, adaptarnos a ellos, para luego desde un conocimiento más cercano del contexto no solo institucional sino también del sector donde se ubica el plantel y de las condiciones particulares de gran parte de la población escolar, pudiéramos tener espacios para vincularnos al proceso desde el rol de maestros y maestras.

Consecuente con ello, desde el seminario nos preparamos para nuestra llegada a la institución. Participamos de diversos talleres donde preparamos un *telar desde el corazón*; poniendo en escena el ser, el saber y el sentir como rutas de acción, identificando colectivamente nuestros propósitos de la práctica pedagógica desde el *habitar*, más que *ocupar* el rol de maestra. En los talleres pude vivenciar la propuesta desde el seminario de poder materializar en la escuela, los planteamientos desde el paradigma de la planetariedad a través del *Canasto Intercultural*² como una posibilidad de poner en juego los elementos simbólicos y prácticos por medio de un elemento tangible.

Realizamos entre otras cosas, un acercamiento previo a la institución y al contexto social de la misma a través del reconocimiento de nuestros saberes sobre ella y realizando una búsqueda de noticias oficiales y extraoficiales que permitieran una aproximación al contexto. Posteriormente, participamos en una sesión de conversatorio con una de las maestras que está en la sede Darío Londoño Cardona desde que comenzó a funcionar oficialmente como centro educativo, quien nos compartió desde su experiencia una contextualización de las dinámicas del sector y de los procesos y proyectos que se gestan en la institución, además de cotidianidades y problemáticas que se vivían; asunto que nos conectó de una manera más próxima al entorno.

Sumado a ello, para consignar nuestros sentires y emociones producto del primer día de acompañamiento a las prácticas pedagógicas para luego volver a ellas desde lo reflexivo, se acordó

² Concepto que será desglosado en Capítulo III.



realizar una *guía de los sentidos*³ la cual incluía la elaboración de una *cartografía de sentires*, donde se representó gráficamente en un mapa las emociones que nos atravesaban, organizadas en tres momentos: antes, durante y después del encuentro, incluyendo el recorrido desde nuestras casas hasta la institución, el recorrido realizado en la institución misma, y el trayecto de la institución hasta el retorno a nuestros hogares; y otro mapa interno, donde se pusieran en escena los sentires desde una *cartografía corporal*, teniendo como posibilidad de materialización, las técnicas que escogiéramos pertinentes.

De ésta manera, también se construyó una ruta para ese primer día, donde todas las y los participantes del seminario de proyecto de grado de Pedagogía Planetaria estuvimos presentes todo el día en las dos jornadas de la institución: mañana para bachillerato y tarde para primaria.

Desde dicha ruta, se propuso que cada persona eligiera qué grupos acompañaría, teniendo en cuenta que sería uno por cada jornada, quedando también la posibilidad de que si máximo dos personas elegíamos el mismo grupo, pudiéramos realizar en compañía el proceso. Además de ello, se indicó que en los momentos del descanso o recreo, eligiéramos un lugar de la institución donde íbamos a estar; fueran los pasillos, biblioteca, las canchas o la zona del parque de juegos, con la intención de que pudiéramos acercarnos a las dinámicas de dichos espacios y hacernos visibles ante la comunidad educativa para comenzar a interactuar no solo desde el aula de clases -entendiendo con ello, que el aula de clases no es el único espacio formativo de la institución, y que la institución no es el único espacio formativo de la vida- y a ello se le agregó que cada integrante del seminario, pensara en qué elementos tangibles y/o simbólicos quería llevar para compartir con los grupos y espacios que eligió para el primer día en la institución.

³ Ver anexo 1.



Anudando sentires

El primer día

Diferentes emociones me atravesaron aquel día. Era la primera vez que iba a realizar oficialmente práctica pedagógica a diferencia de todos mis compañeros y compañeras del seminario, donde dependiendo de la Licenciatura comenzaban a realizar prácticas tempranas (en el caso de la reforma curricular en la Licenciatura de Ciencias Sociales para la versión dos del programa se comienzan a realizar las prácticas desde el cuarto semestre); contrario a mi caso donde en la versión uno del programa se hicieron dos acercamientos previos pero se comenzaban a realizar oficialmente desde el octavo semestre.

El pensamiento de que la vida te va llevando por esos lugares donde aguardan momentos de aprendizaje y reflexión, afloraba y se consolidaba. Ese primer día, que había sido tan pensado, tan idealizado, estuvo cargado de sentires que me llevaban de nuevo sobre la idea de que la teoría y la práctica no deben dissociarse, que están interconectadas y se necesitan. Esos numerosos espacios de reflexión y teorización a lo largo de la “carrera” universitaria cobraban razón de ser.

Esos sentires fueron plasmados en la cartografía de sentires de la *Guía de los Sentidos*, donde ubiqué en algunos lugares del mapa las emociones que identifiqué al finalizar el día: alegrías, miedos, ansiedad, admiración, tranquilidad, confusión, entusiasmo, tensiones, expectativas, impotencias. Éstas emociones generadas, fueron recortadas y pegadas para permitir moverlas a través del espacio a medida que se fueran trasladando, y antes de pasarlas de lugar, se delineaba el contorno para dejar una huella de que esa emoción estuvo allí. Este ejercicio me permitió pensarme conectada no solo con las personas sino también con las disposiciones del lugar como tal, los rincones de cemento o espacios abiertos que se convertían en el escenario de recuerdos, de movilizaciones internas.

De ésta propuesta resalto la posibilidad de interiorizar lo vivido *pasándolo por el cuerpo*, por lo emocional, por cada uno de los sentidos y sentires; y por la oportunidad de plasmarlo de múltiples



formas que involucraran estimular la creación y la introspección, adjudicando autonomía para un trabajo de reflexión colectiva.

Sumado a ello, recuerdo que ese primer día representó un compartir de risas y complicidad con estudiantes y de conexión con la maestra, que me permitió no solo disfrutar del momento y el espacio, sino comenzar a repensar en todas las posibilidades que se abrían para trabajar con estas personas, y desde mi lugar como maestra en formación, pensando todo el tiempo en el cómo articular, cómo conectar, como resignificar esa escuela tradicional de la que tanto se debate pero que sigue representando en su mayoría su modelo original, tanto en la organización del espacio como en la enseñanza de los contenidos; y pensando cómo tener presente ese *corazón bueno* como un rumbo en el quehacer diario, como lo menciona Alba Rojas:

El corazón bueno o sombía en Embera es el sueño de un sujeto comprometido y tejido, con capacidad de corazonar además de razonar, capaz de leer contextos y realidades sintiéndose parte y construyendo caminos hacia un buen vivir en conexión con su madre tierra. Este enunciado que además de bello parece sencillo, no lo es tal cuando se pone como faro para un proceso donde todos y todas debemos aprender y a veces más desaprender que aprender” (Rojas, 2014, p. 63)

Esa capacidad de corazonar, de *sentipensar* en palabras de Orlando Fals Borda, es imprescindible para la labor cotidiana de maestros y maestras porque representa la invitación a no desarticular la práctica de la teoría, a comprender que no solo los conocimientos concebidos bajo el lente de la científicidad poseen una enseñabilidad intrínseca, a la importancia de darle lugar a otras epistemes. Ello se conecta estrechamente con la forma en que se planea, se discute, se piensa el lugar de la escuela, de maestros y maestras y de estudiantes; esas palabras invitan a la coherencia, invitan a resignificar el sentido de comunidad, invitan a investigar no solo con el pensamiento sino también con los sentires, emociones y emocionalidades que emergen de la práctica, que hace parte de las dimensiones del ser humano.

Así, le doy inicio oficialmente a mis prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez en la sede Darío Londoño Cardona, donde comencé mi proceso de aprendizaje y acompañamiento con una maestra del área de Ciencias Sociales en la básica secundaria en todos los



grupos a los que ella asistía los días lunes: sexto, séptimo, octavo y noveno; y con una maestra del grado cuarto de primaria realizando el acompañamiento en todas las materias de la jornada escolar de los días jueves.

Hilvanando quehaceres

Las experiencias en la práctica pedagógica

Desde mis primeros acercamientos con las maestras de la sede Darío Londoño Cardona pude sentir en diferentes momentos y escenarios, cómo las clases de primaria y bachillerato de las que fui partícipe me generaban diversas inquietudes por la responsabilidad desde el hacer y el compromiso político y desde el corazón con el oficio de maestra. Ello lo vivencí desde escenarios contrapuestos encontrándome con situaciones que generaban en mi un debate por cómo en la escuela desde el rol de maestra se puede llegar a actuar desde un compromiso o fácilmente caer en una mecanización de las prácticas. En algunos casos, los años se convertían en rutinas a seguir, los libros escolares en el manual predilecto que reducía los esfuerzos de una planeación contextualizada, las tic's como una herramienta distractora de la planeación olvidada, las clases de Ciencias Sociales reducidas a la elaboración de mapas y el desinterés del estudiantado por la repetición mecánica de la escritura en cada clase. Y en contraposición a ello, también pude observar que cuando una maestra tenía en cuenta los intereses del estudiantado como punto de partida, se abría la posibilidad de otros escenarios y formas para aprender complementarios al aula de clase y al *grafocentrismo* y *oculocentrismo*⁴, se conectaba el hacer con el sentir, y sobretodo se enseñaba con la intención de que el otro, la otra, comprendieran, no para “corchar”.

⁴ Entendidos como la noción de que solo se puede aprender por medio de la estimulación viso-manual: leyendo y escribiendo.



Tanto los momentos incómodos como los gratificantes, las conversaciones con maestros y estudiantes, cada instante de participación en los diversos escenarios mencionados, han trenzado en mí un telar de la experiencia que me recuerdan lo planteado por Patricia Botero:

La escuela subalterna aparece en lo no dicho: en las omisiones, los silencios y silenciamentos, en las maneras en que la institucionalidad perpetúa los valores de la cultura homogénea, colonial y dominante; pero, también reexiste en las fisuras y las subversiones que inventan maestras, maestros, niños, niñas, jóvenes, familias para romper la disociación del mundo en lo normal/patológico; desarrollado/subdesarrollado; civilizado e ignorante. (Botero, 2016, p.295).

Es por ello que un compromiso político desde el rol de maestra, también está en el develar esas cortinas de humo, concienciar ese currículum oculto que se manifiesta en asuntos tan sencillos como dichos populares, la forma en que se utiliza el lenguaje oral y corporal, las intencionalidades escondidas detrás de las temáticas obligatorias a impartir, y esos asuntos que no se dicen pero quedan en entredicho, ligados a las prácticas y lógicas educativas que responden a las necesidades del mercado, más que las de los sujetos implicados en el acto educativo.

Anclado a ello, Estanislao Zuleta plantea que:

Desde la primaria al estudiante se le educa en función de un examen, sin que la enseñanza y el saber le interesen o se relacionen con sus expectativas personales. Esta situación se repite una vez terminados los estudios ya que es lo que la persona encuentra en la vida. Cuando termina los estudios, el individuo no sale a expresar sus inquietudes, sus tendencias o sus aspiraciones, sino a engancharse en un aparato o sistema burocrático que ya tiene su propio movimiento, y que le exige la realización de determinadas tareas o actividades sin preguntarle si está de acuerdo o no con los fines que se persiguen. En nuestro sistema educativo la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no le interesa; de competir por una nota, de estudiar por miedo a perder el año. Más adelante trabaja por miedo a perder el puesto. Desde la niñez el individuo aprende a estudiar por miedo, a resolver problemas que a él no le interesan. El capital ha puesto bajo su servicio y control la iniciativa, la creatividad y la voluntad de los individuos. Puede que el tipo de educación actual sea muy mala desde el punto de vista del conocimiento, pero es ideal para producir un "buen estudiante", al que no le interesa aprender pero sí sacar cinco, y que solo estudia por el miedo a perder el año. Una educación así es ideal para el sistema y sus intereses. (Zuleta, 2010, p.20).



Podría decirse que la escuela de la que habló Zuleta en 1985 hoy todavía hace parte de la cotidianidad de múltiples poblaciones en diversas latitudes, asunto que desde mi lectura refleja, principalmente, cómo el panorama mundial gira en torno a las prácticas de unas relaciones económicas dominantes, que se derivan entre otras cosas en la imposición de una cultura heterogénea y de unos ideales de ciudadanía que califican como falta de cultura o incivilizado a quien no cumpla con los parámetros establecidos como correctos.

Este panorama también se vio reflejado desde la experiencia recogida del acompañamiento en la institución. En el escenario escolar perviven esos asuntos que han caracterizado la escuela “tradicional” no solo en la disposición del espacio y de los cuerpos, sino también en el quehacer de maestros para el funcionamiento de la institución.

Sin embargo, la escuela al tiempo se ve contrarrestada por prácticas disidentes, maestras, momentos, escenarios alternos que resignifican la idea de que se aprende solo desde la quietud y silencio del estudiantado, que las maestras y maestros poseen un saber incuestionable y que los procesos que se dan al interior de las instituciones solo sirven para la preparación para el mercado laboral.

Ligado a ello, pude entrever que los saberes disciplinares pocas veces son conectados con su practicidad en la vida cotidiana por fuera de los muros institucionales y estos saberes específicos, en el caso de Ciencias Sociales, se limitan a la explicación del entorno bajo las prácticas y modelos dominantes donde no hay espacio para la diversidad o se realiza desde la exotización de lo diferente, y a la narración de hechos históricos o a la graficación de mapas, donde generalmente no se alienta a la pregunta o no hay espacio para ella porque ya el saber fue dado, explicado.

Y habiendo ya mencionado algunas dificultades con las que me encontré, quisiera hacer especial hincapié en este apartado sobre los momentos que han significado una ruptura con ese enfoque tradicionalista. Y es acerca de una maestra de la sede Darío Londoño Cardona que me llevó no solo a repensarme sino también a recuperar el amor al oficio, las ganas de ejercer, la convicción de que se pueden hacer las cosas diferente en medio de las limitaciones que el sistema y lo institucional representan.



La maestra de primaria en la sede Darío Londoño Cardona, fue una persona que desde el primer día se destacó por el amor que brotaba de su quehacer, especialmente desde la palabra y la forma en cómo se dirigía a sus estudiantes. Adicionalmente, la organización del tiempo en el día a día del proceso formativo de sus chicos y chicas se gestaba más allá de la enseñanza de unos saberes específicos dentro de límites temporales, pues podía observar una interdisciplinariedad en sus propuestas y una preocupación por generar interés y un vínculo entre los seres que eran sus estudiantes y las temáticas abordadas, generalmente realizados desde los haceres alternos a la escritura mecánica como motores que despertaban interés y dedicación, desde los abrazos y el despertar la conciencia y necesidad del respeto entre todos y todas con ejemplos cercanos, y la infinita paciencia que reflejaba la comprensión por las situaciones particulares y el entorno en general.

Como la dinámica inicial era estar en esa primera fase, observando participativamente y ayudando con los elementos que se presentaran, fueron pocas las oportunidades que tuve para compartir con estos estudiantes liderando la actividad principal, a excepción de algunos momentos donde previamente le consulté a la maestra la pertinencia, y se logró realizar unas actividades complementarias a las temáticas que se habían trabajado previamente en clase, como el acercamiento a los movimientos de la tierra, el sol la luna, donde jugamos con trompos para analizar las similitudes de los movimientos de la tierra, y posteriormente un taller con plastilina, donde por grupos los estudiantes creaban la luna y la tierra y luego se realizó un experimento con una linterna para observar cómo los rayos del sol le daban iluminación a la luna, además de los cambios de día y de noche gracias al movimiento de traslación.

Por otra parte, la sede D.L.C fue un espacio donde la presencia en los momentos del descanso o recreo fue muy significativa porque tuve la oportunidad de crear lazos de una forma diferente, más cercana con los estudiantes al jugar a saltar lazo, al baloncesto o al fútbol -deporte que es practicado por ambos sexos en la institución-.

Una anécdota de las que más recuerdo está ubicada en el patio de recreo. Me encontraba jugando fútbol con algunos estudiantes, cuando una de ellas se accidentó; mientras la auxiliábamos y regresamos al patio de juego, niños y niñas de la comunidad Embera que hacen parte de la institución,



se habían unido al juego pero no de la manera que pensaba; al momento me di cuenta que en el mismo espacio y con las mismas porterías, se estaban desarrollando dos juegos de fútbol diferentes, y al ver mi iniciativa de que uniéramos el juego todos los presentes, muchos de los estudiantes indígenas optaron por desistir o por seguir con la dinámica en la que se estaba porque no querían jugar con los estudiantes indígenas.

Sin embargo, algunos profes manifestaron que por el contrario, en otras ocasiones el fútbol había sido un elemento que había roto con las brechas del lenguaje para propiciar un espacio de encuentro y disfrute entre todos los estudiantes del plantel.

Este asunto me llevó a pensar que aunque ya desde el seminario conocíamos que la inserción de los estudiantes indígenas por parte de la Alcaldía de Medellín era un proceso que llevaba poco tiempo y como nos lo habían relatado varios profes, en cuanto a términos de convivencias habían más ganancias de las que nosotros como recién llegados podíamos vislumbrar.

Adicional a ello, otra experiencia fue un momento compartido en los grupos de la comunidad indígena donde se realizó la lectura de un cuento que al tiempo era traducido por uno de los maestros indígenas, y posteriormente hicimos un taller de pintura casera para representar gráficamente lo que le había dejado a cada uno el cuento abordado. Hubo momentos en los que me sentí limitada por el lenguaje ya que el maestro no pudo estar presente todo el tiempo y no todos los estudiantes hablaban español, pero la dinámica del hacer juntos, del untarse de colores, de crear, fue también significativo porque este escenario lúdico rompió con esas brechas y permitió compartir momentos memorables con la participación de todos y todas, desde los más chicos a los más grandes.



Desanudando propuestas

Cambio de planes

La iniciación del segundo semestre de las prácticas pedagógicas coincidió con algunos cambios administrativos de la sede Darío Londoño Cardona. Dado que en el marco de la implementación del proyecto del Gobierno Nacional *Colombia la más educada para el 2025* que busca que las instituciones educativas implementen una jornada única, ésta institución se sumó a la iniciativa, que dirigió a la población de los grados de primaria, pasando la población en educación secundaria a la sede La Placita. Por este motivo quienes hacíamos parte del seminario de prácticas de Pedagogía Planetaria desde la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y una compañera de Licenciatura en Educación Especial, pasamos a hacer parte del proceso de la sede La Placita de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.

Este cambio reconfiguró los planes que habíamos realizado desde el Seminario de Prácticas, pues ahora el semestre que habíamos pensado para comenzar a liderar los procesos formativos en el aula, lo dedicaríamos a comenzar un nuevo proceso de acompañamiento en la otra sede, con otras personas, con nuevas lógicas.

Por ello, el segundo semestre de prácticas pedagógicas, comencé el proceso de aprendizaje y acompañamiento con una maestra del área de Ciencias Sociales de la sede La Placita de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez los días lunes con los grados de octavo, noveno y décimo. Y los días jueves con la maestra del grado segundo de primaria.

Con respecto a la experiencia en la sede La Placita, quisiera hacer énfasis en un asunto que fue altamente significativo para mí con respecto a una maestra: Después de haber escuchado sus relatos sobre lo que podría ser un proceso de práctica con ella, de ver su seguridad al hablar, y al tiempo su amabilidad, en mí se generaron numerosas expectativas y deseos de trabajar, de escuchar que encontraría un espacio agradable y al tiempo exigente, y sobretodo dispuesto a ayudar, fue reconfortante.



Y fue una fortuna ver que desde el mismo instante que llegué al aula muchas de las expectativas agradables se materializaron: llegué a un aula donde la maestra se ríe con sus estudiantes, donde hay espacio para el arte, la creación y creatividad, escucha para las nuevas ideas. Un lugar donde una líder amorosa, que trata a las personas que se sientan frente de ella como tales; el respeto se manejaba desde el diálogo y no un asunto impuesto desde los gritos, ni desde la rabia, adicional a una propuesta sobre problematizar lo que significa la norma en sus clases.

Un ejemplo de ello es el manejo de los celulares y medios electrónicos en el aula, cuando la profesora estaba hablando, que generalmente fue en el primer momento de la clase, era momento de escucharla y participar si se daba la ocasión, pero por respeto a la palabra no se permitía el uso de los medios electrónicos, pero en el segundo momento, cuando se realizaban trabajos grupales o individuales, con guía constante de la maestra, fue permitido usarlos; asunto que la maestra rescata de lo que significa asumir la normativa desde otra perspectiva, pues asegura que este ajuste, le ha funcionado incluso mejor, para la motivación de los estudiantes a la hora de trabajar y de participar, por lo que también había un espacio para disfrutar de la música sin interrumpir las propuestas formativas.

Otro asunto que rescato es que a la hora de introducir temas nuevos, la maestra tenía en cuenta una estructura podría decirse, de *currículum espiralado* -evocando a Jerome Bruner-, pues retomaba los conocimientos previos de los estudiantes para la introducción de las temáticas, además de que había un momento de activación cognitiva y de construcción de saberes nuevos partiendo de los previos, fue agradable ver que en cada una de sus clases de diferentes grados, había motivación de parte del estudiantado por participar en los temas, en las propuestas realizadas por la maestra.

Las maneras que la maestra había construido para relacionarse con sus estudiantes donde vinculaba constantemente los saberes disciplinares con las problemáticas del contexto próximo, fueron sumamente pertinentes. Fue una maestra que tenía en cuenta hasta el más mínimo detalle en la manera que se expresaba, se movía, observaba, escribía; una maestra que le daba espacio a la risa en el aula, al arte, a la transversalización de saberes. Y este tipo de experiencias fueron gratificantes porque me demostraron que ante las exigencias y como se dijo antes, las limitaciones que desde lo



administrativo se presentan, logra captar el interés de sus estudiantes al estar hablando desde realidades próximas como punto de partida, desde la contextualización.

Es de anotar, que sí tuve algunos desencuentros con las perspectivas desde las que se abordaron algunos temas, sin embargo ante lo mencionado, lo leo como el reflejo de que no todos pensamos igual y cada maestro según su experiencia, toma decisiones en su práctica que le van dando forma a un estilo personal de ejercer.

Por otra parte, dentro de los primeros acuerdos a los que llegué con ella, estaba que en esta primera etapa mi presencia como practicante era inicialmente de observación, teniendo en cuenta que los apuntes, sugerencias y preparativos que propuse fueron también bienvenidos en momentos puntuales donde se lo solicité a la maestra.

Finalmente quisiera puntualizar que ese “segundo primer día” fue muy significativo, porque vi un espacio donde mis intereses investigativos tenían lugar, y donde importantes ideales construidos alrededor de la escuela, y del lugar de maestra en éste espacio, se iban dibujando, definiendo, y reafirmando.

A lo sumo, encontrarse con estas experiencias de vida, es una invitación a reflexionar sobre el por qué persisten prácticas tradicionalistas que con un mínimo de compromiso y esfuerzo de parte de maestros y maestras pueden ser resignificadas, que le abren las puertas a la escuela como escenario de posibilidad, de problematización de la realidad; asunto que puede llegar a formar sujetos que se quiten las vendas de los ojos que el mismo sistema escolar y los diferentes organismos de control han puesto, que permitan develar y desentramar las intencionalidades detrás de la organización y disposición de los ciclos escolares en cualquiera de sus niveles: formar para la industria, para la inserción a las dinámicas del mercado, para anteponer estas lógicas frente a la búsqueda propia de la felicidad, como lo plantea Héctor Abad Gómez: “La educación puede ser la gran fecundadora o la gran esterilizante de los hombres, y los hombres pueden ser los grandes transformadores de los pueblos o los más



formidables obstáculos para su progreso”.⁵

Sabiendo que el término *progreso* puede tomarse incómodo por lo que puede significar bajo la lógica de operamiento eurocéntrico, el anterior apartado lo retomo por la invitación general a comprender que una de las aristas de las que puede depender el curso de la educación, está en gran parte en manos de la forma en cómo los maestros y maestras asumen su práctica. En manos de la observación sobre el quehacer cotidiano, de la problematización de esos asuntos y cuestiones que surgen de la misma práctica está el compromiso de hacer de los procesos educativos un espacio para la formación, está la responsabilidad desde la ética y lo político por cuestionar los pilares que sostienen las normativas actuales, los fenómenos sociales, las condiciones inequitativas, de comprender que no solo se aprende bajo las lógicas de la estimulación del grafocentrismo y el oclocentrismo.

Como consecuencia, rescato la importancia que encarnan las maestras cooperadoras como consejeras, orientadoras, mentoras, guías de un camino por el cual su inicio se fortalece y reafirma con el acompañamiento crítico, amoroso y dialogado vinculado al accionar desde lo cotidiano. A la conexión del discurso en la práctica. No obstante, el acompañamiento también puede tornarse ambivalente en el sentido que tanto puede potenciar el amor por el oficio, como puede también provocar cuestionamientos internos por la profesión.

Seguido a ello, retomo las intencionalidades expresas al inicio del texto, sobre las que nos pensamos las prácticas pedagógicas. Dicha lógica de acción implicó también que no se llegara a la institución con objetivos formulados precipitadamente para el trabajo investigativo sin conocer el contexto y las personas que lo habitan, y por esto y las diferentes condiciones que se fueron presentando es por lo que los objetivos del presente trabajo, además de haber pasado por varias formulaciones, se concretaron en el segundo semestre de práctica y no en el primero como era habitual.

⁵ Recuperado de:

https://www.master2000.net/recursos/uploads/98/CIRCULAR_N_51_SEMANA_DE_LA_CONVIVENCIA_ABADISTA.pdf



Así, luego de toda esta preparación interna y colectiva sobre la trama que contiene la presente investigación construyo la siguiente pregunta orientadora de la investigación con los siguientes propósitos investigativos:

Pregunta orientadora de la investigación

¿De qué manera la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria, posibilitan un espacio para la interculturalidad en los escenarios escolares?

Propósito General

Explorar la posibilidad que contienen la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria como facilitadoras de la visibilización de otros discursos y prácticas en el contexto escolar

Propósitos Específicos

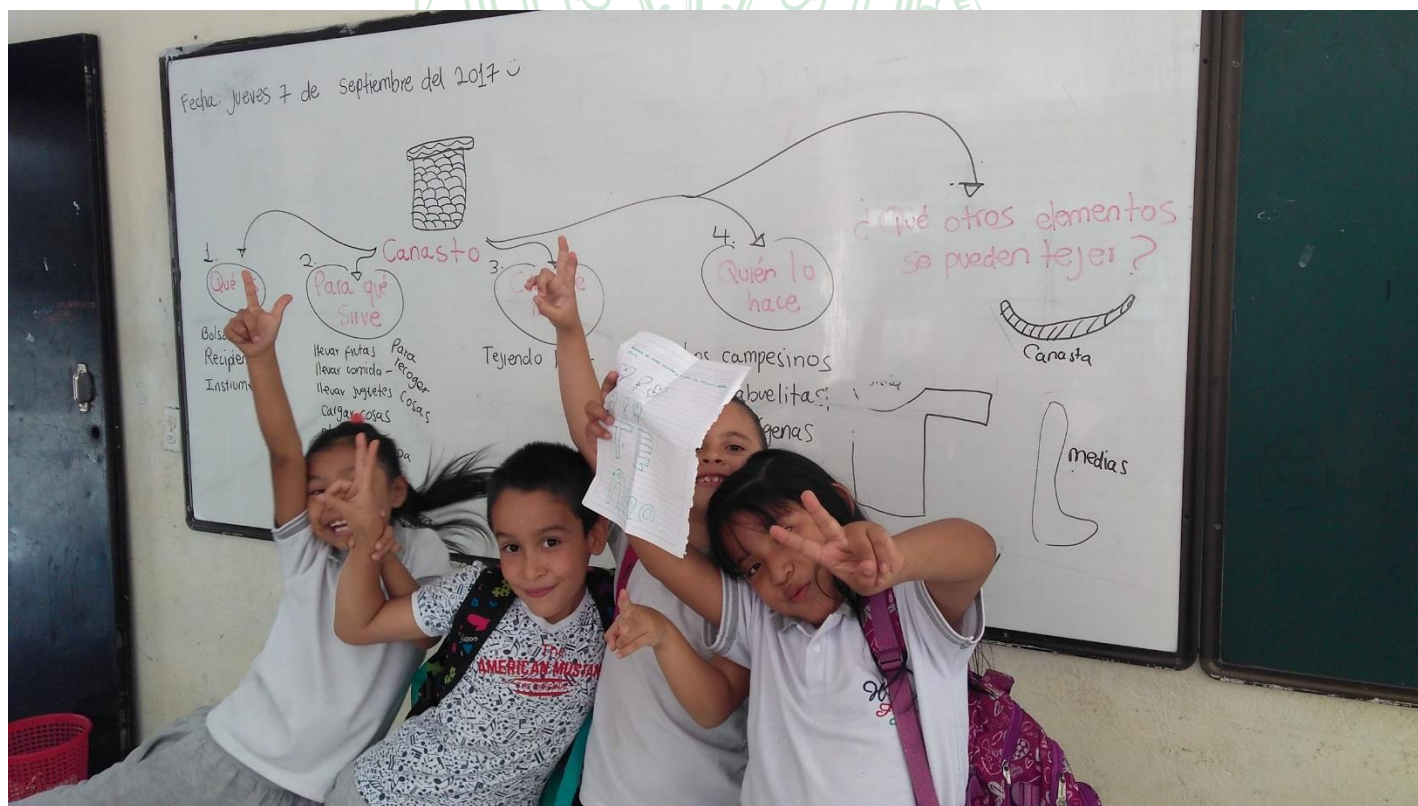
- Diseñar y ejecutar planeaciones de clase basadas en el discurso de Pedagogía Planetaria desde un accionar ludopedagógico en el grupo de Segundo Dos de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Placita
- Advertir de qué manera la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria pueden contribuir a posibilitar espacios de interculturalidad en el grupo de Segundo Dos de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Placita
- Visibilizar otras formas y prácticas pedagógicas, otros discursos, otras narrativas sobre distintas formas de acercarse al conocimiento basadas en la Ludopedagogía, por medio del Canasto Intercultural



“...aunque la vida tiene un significado mucho más inmenso y sublime, ¿de qué nos sirve la educación si nunca llegamos a descubrirlo? Puede que seamos muy instruidos, pero si nuestro pensamiento y sentimiento no están íntimamente integrados, nuestras vidas resultan incompletas, contradictorias y atormentadas por incontables temores; y mientras la educación no cultive una visión integral de la vida, tendrá muy poca significación.”

Jiddu Krishnamurti

La educación y el significado de la vida





Al conectar el corazón para la preparación del tejido, al conectar los sentires que emanan de las experiencias, de relatos y narrativas, del encuentro con el otro, que nutren lo cotidiano y cargan de sentido el hacer; implica también conectar al tiempo, los saberes que se han entretajido desde diversas latitudes y desde diversos enfoques, enhebrando o precisando aportes valiosos que hallan un punto de encuentro en el intento de develar intencionalidades, de visibilizar lo invisibilizado, de relatar lo prohibido, de generar un sentido de conciencia y posicionamiento ante las injusticias y la normalización de prácticas que segregan y alejan cada vez más la formación de seres interconectados entre sí, y con y para el planeta.

Quiero iniciar la evocación de dichos saberes con lo que desata en mí el pensamiento citado anteriormente de Krishnamurti. Ciertamente muestra una preocupación por la práctica y el discurso fragmentado de cómo se han abordado los procesos educativos en diferentes y numerosas partes del mundo, abarcando una concepción de divergencia entre las dimensiones del ser humano. Además, convoca a dirigir la mirada hacia un replanteamiento no solo desde las prácticas cotidianas, sino también sobre la concienciación de los imaginarios colectivos y las intencionalidades que históricamente se han puesto, formado y consolidado alrededor de la escuela, a intentar develar o concientizar el por qué, para qué, para quiénes, con qué propósitos se ha dado esta fragmentación del ser o visión del mismo como perteneciente a diversas esferas que coexisten mas no se conectan, como si fueran asuntos disímiles.

La contrariedad de estos elementos hace parte de los intereses de análisis del enfoque Holístico al propender por un

...énfasis en la globalidad de la experiencia humana (...)en nutrir la globalidad de la persona, singularmente su dimensión espiritual, todo ello desde una cosmovisión holística, que parte del principio de que todo está relacionado en una globalidad total que es superior a la suma de sus partes" (Yus Ramos, 2001, p.65)

Ello invita a pensarnos desde una concepción de globalidad que constituye cada ser, que al tiempo se encuentra en permanente e indisoluble relación con un tejido colectivo, con una red de nodos donde hay diversos puntos de encuentro pero se comparte un origen. Sin embargo, la conexión entre



estos planteamientos y las realidades de los contextos a nivel planetario desde las particularidades locales, son generalmente vivenciados en la contradicción expresa por Krishnamurti. Separar la razón del corazón, es la perspectiva a la que se evoca para validar la construcción de conocimiento catalogado como científico, veraz o certero y quedan por fuera muchas otras formas de acercarse al saber y de producirlo, de conectarse, de relacionarse, que son igualmente válidas y significativas.

La escuela como escenario de dominación

El lugar que representa la escuela, ha sido visto y utilizado como un escenario predilecto para la materialización de los intereses y propósitos de las ideologías dominantes puestos sobre la sociedad, como desde el contexto actual donde las lógicas neoliberales que abarcan las realidades de numerosos territorios a nivel mundial, relucen la idea generalizada y legitimada de que el proceso que cada sujeto vive en la educación formal a lo largo de su existencia, es, como se discute y debate en el texto de Paz Abril "...un contexto en el que la educación es interpretada como un instrumento de preparación para el mercado laboral o como una herramienta de reproducción social" (Paz Abril, 2007, p. 8)

Así, la escuela como escenario donde se han puesto los ideales sobre la educación, y los intereses de muchos sujetos y entidades, -al parecer de todos menos los de los estudiantes- se reduce a ello y la vida se escurre en una búsqueda constante externa.

O como lo problematiza también Paz Abril:

"subyugar las metas de la educación escolar a los requerimientos pragmáticos del mercado, representa su domesticación a favor de los intereses técnicos y mercantilistas a través de una concepción reductora y sesgada de la acción educativa, y reduce y limita la concepción del estudiante a la de consumidor sumiso y ciudadano pasivo (Paz Abril, 2007, p.22)

Ello mantiene la invitación a pensarse la Educación en clave de analizar los hilos que la mantienen, la red de entramados de las que hace parte y por lo tanto en el rol a ejercer por maestros y maestras. Y es de tener en cuenta el hecho de que las formas de operar de la economía dominante a nivel



planetario han trastocado los fines de la educación, el propósito de la escuela, la construcción del currículo, la reproducción de sus intereses puestas en la formación de individuos que respondan a las necesidades del sector productivo.

Acerca de ello, Castillo y Guido plantean que la escuela, se ha encargado de:

Reproducir desigualdades, fomentar la competitividad, discriminar y excluir, desconocer saberes “otros” y privilegiar conocimientos ilustrados y racionales, contribuir a la colonización de las mentes, y esencializar la “otredad”, ubicando lo diferente en el lugar de lo exótico y de lo “anormal”, pero en transición hacia la modernidad (Castillo y Guido, 2015. Citado en Estrada, 2016)

Estas prácticas distancian los procesos formativos de los escenarios escolares de la comprensión de que a lo largo de la historia y alrededor del mundo se han gestado diferentes formas de ser, estar y sentir, y que las diferentes localidades comparten especialmente bajo las condiciones del mundo de hoy, relaciones históricas, culturales y sociales estrechas que imposibilitan la comprensión de los fenómenos locales sin una lectura global de las problemáticas, tensiones y particularidades.

Además, la generalización de estas prácticas educativas ha difundido una idea sobre los métodos más efectivos para el cumplimiento de sus metas y que corresponden a la disposición de los cuerpos en el escenario escolar a través del disciplinamiento, la inmovilización o quietud y la coartación de cualquier expresión que provoque el movimiento del cuerpo en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, es necesario hacer hincapié en la forma en que Silvina Gvirtz, Silvia Grinberg y Victoria Abregú entienden la educación:

...como una práctica social y cultural a través de la cual las sociedades producen y distribuyen saberes que son apropiados por sus miembros; estos saberes se enseñan y se aprenden en espacios familiares, comunitarios, escolares, dando lugar a procesos de transmisión, producción y reproducción sociocultural, que hacen posible la continuidad de las sociedades y su proyección en el tiempo (citado en Sinigüí y Henao, 2009, p.69)

Es de suma importancia en el sentido que se reconoce que la formación trasciende las aulas de clase, e incluso la institución educativa como tal, y que la figura del maestro, maestra, no se encarna únicamente en las personas que han hecho de la enseñanza su profesión, además de visibilizar que



no existe una única ruta para llegar al aprendizaje y no hay sujetos uniformes, que piensan, sienten, viven igual.

Esta perspectiva, evoca a la formación desde cualquier contexto y es desde ésta que es posible partir para mencionar que numerosas problemáticas que le subyacen a la Educación, se enmarcan en que se ha abordado con propósitos definidos para la reproducción de una sola forma de cultura, de lenguaje, de prácticas educativas, de lo que desde los imaginarios se legitima como aceptable, desvirtuando el reconocimiento del otro, de lo otro.

Y esta situación representa una problemática a nivel no sólo local sino también planetario, pues se ratifican las ideas de que hay una sola forma correcta de expresión, de sociedad, de cultura y quien no cumpla con estos estándares, queda señalado como bárbaro, salvaje y necesitado de educación pero para cumplir con ello que se ha implantado como bueno, como moderno; y la educación se reduce al propósito de formar para adoctrinar, insertando la competencia como un mecanismo regulador y dejando a un lado la posibilidad de encontrarnos desde la diferencia y el reconocimiento, donde las personas son clasificadas y se convierten en un número, además de que se hace énfasis no en los procesos, sino en resultados.

Así, la invitación a repensarse, cuestionarse sobre los propósitos de la educación, se hace necesaria como respuesta a una posición ética; discutir sobre las problemáticas que permean directa e indirectamente el contexto de cada uno de los sujetos que habitan la escuela, pues se han ido consolidando en el imaginario colectivo, ideas sobre cómo deben de ser los procesos en el aula, sobre cuáles son las metodologías correctas según diferentes perspectivas de corrientes de pensamiento, y sobre qué contenidos deben enseñarse. Se ha consolidado en la cotidianidad un rol específico de maestros, maestras y de la escuela, y se han construido ideales, paradigmas, sugerencias y normativas sobre cómo deben de ser las fases educativas que el maestro lidera; pero casi siempre como imposiciones, la relación entre las problemáticas directas que viven los estudiantes, que se viven en el contexto a nivel local, nacional e internacional, se siguen vivenciando como esferas aisladas de la vida, categorizando la realidad escolar como si fuera un espacio hermético de las características contextuales; y no se construye con el otro sino para el otro. Como lo sugiere Skliar : “Nos hemos



formado siendo en extremo capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros. Lo que para nosotros tanto “falta” en el otro, ¿le hace tanta “falta” al otro?” (Skliar, 2006, p. 263)

Otras formas de pensarse la escuela vinculadas a la dimensión lúdica

Sin embargo, es de anotar que a pesar del panorama expuesto ante el escenario escolar, a la par han surgido otras formas de concebirla, de pensarla, de soñarla, que presentan la escuela como un escenario de posibilidades, que buscan resignificar la labor de maestros y maestras, ponen en escena las posibilidades de que existan otras maneras de acercarse al conocimiento en el contexto educativo y apuestan por un replanteamiento de los fines mismos de la educación.

Para mencionarles, es necesario retomar a Carlos Bonilla para precisar lo que en el presente trabajo se entiende por lúdica. Sobre ello, Bonilla plantea que:

La lúdica se asume aquí como una dimensión del desarrollo humano, esto es, como una parte constitutiva del hombre, tan importante como otras dimensiones históricamente más aceptadas: la cognitiva, la sexual, la comunicativa, etc. En tanto que dimensión del desarrollo humano, la lúdica se constituye en un factor decisivo para enriquecer o empobrecer dicho desarrollo, pudiendo afirmarse que a mayores posibilidades de expresión y satisfacción lúdica corresponden mejores posibilidades de salud y bienestar y, por tanto, a ambientes que bloqueen o limiten la expresión lúdica corresponden personas con carencias significativas en el desarrollo humano, tanto así como si se reprime o bloquea la sexualidad y el conocimiento.(...) La lúdica se refiere a la necesidad del ser humano, de sentir, expresar, comunicar y producir emociones primarias (reír, gritar, llorar, gozar) emociones orientadas hacia la entretención, la diversión, el esparcimiento. Si se acepta esta definición se comprenderá que la lúdica posee una ilimitada cantidad de formas, medios o satisfactores, de los cuales el juego es tan solo uno de ellos (Bonilla, 1998)

De manera que, cuando hablo de esas otras formas de pensarse la escuela vinculadas a la dimensión lúdica, no se reduce ni se le supedita a la mención o presencia del juego, sino a la posibilidad de construir escenarios escolares que permitan pensarse la dimensión lúdica en su conjunto.



Con respecto a ello, esas otras formas de pensarse la escuela, no son concepciones que se hallan únicamente en un momento histórico próximo, ni hacen referencia solamente a cuestionamientos contemporáneos alrededor de este ámbito.

Ya Comenio en el siglo XVII con la *Didáctica Magna*, problematizaba asuntos como el acceso a la educación para toda la población sin distinción alguna. Al respecto, sugería la importancia de superar toda brecha que impidiera el acceso a la educación de cualquier persona, como el factor económico que convertía la escuela en un espacio casi que exclusivamente para las élites, y para la población masculina: “no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas”. (Comenio, 1998, p.22)

Planteaba también que la práctica creativa debe ir ligada a la teoría, y evocaba a la necesidad de asumir otros métodos de enseñanza alejados de la violencia y de las imposiciones radicales, proponiendo además una formación crítica con la resignificación de los métodos memorísticos, aludiendo a que la comprensión es más importante que la memorización de datos sin sentido alguno. Sugería con respecto al estudiante:

“Que se le prepare para adquirir un conocimiento verdadero y sólido, no falso y superficial; es decir, que el animal racional, el hombre, se guíe por su propia razón, no por la ajena; no se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retenerlas en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas y conocer de ellas su verdadera significación y empleo...” (Comenio, 1998, p.30)

Incluso se refiere a que la enseñanza sea “fácil en extremo y nada fatigosa, bastando cuatro horas diarias de ejercicios públicos...” (Comenio, 1998, p.30) añadiendo más adelante:

“No dedicar a los estudios públicos más que cuatro horas, que se distribuirán: dos por la mañana y otras dos por la tarde. Las horas restantes del día quedarán para las ocupaciones domésticas (principalmente entre los pobres) o para honestos recreos y diversiones. (Comenio, 1998, p.117)



Con ello, contrario a alimentar la concepción de que lo lúdico en el ámbito escolar es reducir la rigurosidad, lo evoco con el ánimo de resaltar la intención de Comenio de que el proceso de aprendizaje no sea un asunto desligado de espacios lúdicos y de problematizar el contenido mismo que se selecciona como necesario de estudiar en los contextos educativos.

Además, Comenio también alude a la importancia de la disposición de los espacios pensados para la formación, remitiéndose a lo corporal, al cuidado del cuerpo, a la necesidad de pensarlo desde un ámbito lúdico para buscar una condición estable de salud y del requerimiento de que la forma de organización y apretamiento de las escuelas, sean consecuentes con esta necesidad del cuerpo de alternancia de actividades, que impliquen movilización, esparcimiento y disfrute: “Del mismo modo es necesario que el método didáctico contenga períodos de trabajo y de descanso, con algunos espacios de tiempo para honestas diversiones” (Comenio, 1998, p.128)

Con respecto a ello, resalto su intento por resignificar la escuela desde fundamentos y pilares que comprenden el hecho de que el cuerpo en su totalidad debería de vincularse al proceso de aprendizaje, pensar en la necesidad de aprender con y desde los sentidos y los sentires, buscando paralelamente que la experiencia del aprendizaje y la enseñanza se enmarquen en un ambiente tranquilo, creativo, alegre, de confianza entre los sujetos que interactúan en este proceso, pero desde la necesidad misma del cuerpo del ser humano por vivenciarlo.

Podría decirse que este ámbito se ve también materializado en el caso del texto *Schola Ludus*, que conectaba directamente esa necesidad de lo lúdico en el contexto educativo, sobre otras formas de vincularse a lo formativo, evocando otras maneras de concebir el cuerpo.

Al respecto, Runge Peña menciona que “Schola ludus” (La escuela como juego), es una “obra que parte de la idea de que todo fluye y así, en concordancia con ello, el hombre, paso a paso, ha de introducirse en la legalidad del mundo a través del juego” (Runge, 2012, p.96)

Esta mención de alguna manera ratifica la concepción de que lo lúdico tiene un campo de acción desde el ámbito educativo en la medida en que hace parte directamente de las formas como nos relacionamos con nosotros mismos y con el mundo, como elemento que nos constituye independiente del lugar del planeta que habitemos.



Por otra parte, retomo a Dewey y sus propuestas de volcar las preguntas sobre la escuela alrededor del aprender haciendo -Learning by doing- como otra forma de hacerle frente a las prácticas de la escuela tradicional:

“Aprender por la experiencia” es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es, y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas (Dewey, 1978, p.125)

Ésa perspectiva no solo rompió con la imagen “tradicional” del estudiante pasivo, incapaz, inmovilizado, disciplinado, sino que también retoma una invitación por conectarse de una manera más sentida y con ánimos de acogerse a los intereses y necesidades contextualizados o particulares, una invitación a moverse, a levantarse de las sillas y experimentar no solo con lo abstracto sino también acompañado de lo tangible, que permita luego repensarse lo vivido, pues al ser vivido, pasado por el cuerpo, por lo sensible, por lo próximo, se abre la posibilidad de lo significativo ante lo netamente memorístico.

Adicionalmente, Dewey plantea: “basing education upon personal experience may mean more multiplied and more intimate contacts between the mature and the immature than ever existed in the traditional school, and consequently more, rather than less, guidance by others” (Dewey, 1997, p.21)

La experiencia como elemento significativo de aprendizaje sobre lo que se vive, se presentaría en el contexto educativo, como facilitadora de otras formas de relacionamiento con el saber y al tiempo entre los sujetos que interactúan en éste, nuevas posibilidades de crearse y recrearse.

Sumado a ello, Dewey también hace visible la necesidad de otras prácticas pedagógicas en el aula que trasciendan el grafocentrismo, desde un asunto no muy lejano a las problemáticas actuales, y es desde la distancia entre lo que se ha pensado e idealizado como escuela, y lo que se ha construido en, de y alrededor de ella: "Que la educación no es un asunto de narrar y escuchar sino un proceso activo de construcción es un principio tan aceptado en la teoría como violado en la práctica" (citado en Videla, 2010)



Esta sugerencia es al tiempo una propuesta, un reto; pues, evidencia el menester de salirse de las lógicas que hacen que la educación se siga entendiendo como un monólogo de maestros ante el público silencioso de estudiantes, y seguido a ello, convoca a la coherencia entre a lo que se quiere llegar y lo que se hace para conseguirlo.

Las apuestas por una educación distinta vienen desde hace muchos años, todavía hoy esas necesidades siguen siendo vigentes.

Anclado a ello, Celestin Freinet sugiere que:

Una cosa por lo menos es indudable: al cambiar las técnicas de trabajo, modificamos automáticamente las condiciones de vida escolar y paraescolar; creamos un nuevo clima; mejoramos las relaciones entre los niños y el medio ambiente, entre los alumnos y los maestros. Y es quizá la ayuda más eficaz que damos al progreso de la educación y la cultura (Freinet, 1969, p34)

Con respecto a ello podría decirse que Freinet alienta la idea de que las movilizaciones que se dan desde el interior de la escuela, llegan también al contexto social, repercuten en él, no son asuntos aislados de las realidades de los sujetos participantes, por lo que las *técnicas* utilizadas tampoco deberían distar de los intereses y necesidades de contexto. Además de ser una invitación para maestros y maestras para concientizar el menester de una práctica comprometida y contextualizada.

En la misma línea, Freinet hace también un aporte sumamente bello e importante sobre el menester de vincular lo experiencial al acto educativo, y el potencial significativo que contiene:

Observábamos el campo en las diversas estaciones, cuando en invierno se extendían las grandes mantas bajo los olivos, para recibir las aceitunas de diversos tipos, o cuando las flores de primavera, parecían ofrecerse para ser recogidas. No examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor o el insecto, la piedra o el río. Lo sentíamos con todo nuestro ser, no sólo objetivamente sino con toda nuestra natural sensibilidad. (...) Era normal que, en esta nueva atmósfera, en este clima no escolar, accediéramos espontáneamente a formas de relaciones que ya no eran las demasiado convencionales de la escuela. (Freinet, 1969, p14)

Su invitación por vincularse a la construcción del conocimiento desde lo sensible sin aislarse del contexto, ya implica adscribirse a otras lógicas de pensamiento que llaman a escenario la posibilidad



de tejer formas de acercamiento y relacionamiento que des-encasillen lo cuadrulado, movilicen lo adiestrado, permeen en lo emocional, abriendo otras posibilidades al libro de texto.

Las sugerencias planteadas por los autores mencionados, me provocan pensarme acerca de la condición misma sobre las que ellos se inspiraron. Las formas de operación de lo que se ha conocido como escuela tradicional tocan las problemáticas por las que hoy seguimos apostando por una formación distinta, las que siguen provocando espacios de reflexión, crítica y análisis, y que todavía representan desencuentros y contradicciones desde el saber pedagógico; además, las que siguen constatando la necesidad de que los procesos formativos estén en consecuencia relacionados con los intereses a quienes se dirigen en relación con el contexto y que sean espacios que se construyen desde el disfrute de la experiencia educativa misma.

Kláus Seitz plantea que “No necesitamos más educación, sino primordialmente otra educación. Necesitamos un cambio de rumbo de la educación, para el cual se precisan profundas y manifiestas modificaciones de los contenidos, los métodos y las estructuras del aprendizaje.” (Séitz, 2001)

Y es con base en ello, y en los demás autores mencionados, que se comparte la intención de querer y tratar de movilizar otras formas de acercarse al conocimiento, a los sujetos, a lo local, nacional y global, con miras a tejer otras realidades posibles.

La lúdica y el juego, conceptos a revisar en el contexto escolar

Para comenzar a ahondar en el tema, es necesario, remitirse a Johan Huizinga, quien introduce el término *Homo Ludens* dedicando un libro al estudio del juego, el ámbito lúdico y su vinculación con la cultura.

De sus principales propuestas, está la de determinar la conexión existente entre el juego y la cultura. Su trabajo no se centrará en mostrar como generalmente se hace, al juego como otro elemento de la cultura, sino como su pilar fundamental o los cimientos del mismo, planteando que la cultura humana



nace del juego y se desarrolla en este, por lo que pretende evidenciar qué posibilidades hay de que la cultura se manifieste como un juego, de que la cultura surge en forma de juego, que la cultura al principio, se juega. No se trata del lugar que ocupa el juego dentro de las demás manifestaciones de la cultura sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego; procura también demostrar que el juego es mucho más antiguo que la cultura porque esta última presupone la conformación de una sociedad y la presencia del juego no se halla vinculada a ninguna etapa de la cultura ni a ninguna forma de concepción del mundo. (Huizinga, 1972)

Adicionalmente, Huizinga rompe con un imaginario sobre los juegos que todavía pervive y es que son elementos propios de la población infantil, o que son los únicos quienes la necesitan, para luego en la adultez, convertirse más en una opción que en una necesidad; así, resalta que en la vida adulta, lo lúdico se expresa de otras maneras diferentes a lo que tradicionalmente conocemos como juego, al estar impregnado de intencionalidades y de cultura, solo que a medida que se crece, se va transformando las maneras en que nos acercamos a lo lúdico, presentándose el juego como una de las formas que puede tomar, sin ser la única.

Esto, pues suele suceder que cuando se hace referencia a los conceptos de lúdica y juego, - especialmente en el contexto educativo- se confundan e incluso se utilicen indistintamente como sinónimos, y generalmente para una población determinada.

Al respecto, Carlos Bolívar Bonilla, plantea que:

“Al parecer todo juego es lúdico pero no todo lo lúdico es juego. No se trata de un simple malabarismo de palabras, se trata de empezar por reconocer que la lúdica no se reduce o agota en los juegos, que va más allá, trascendiéndolos, con una connotación general, mientras que el juego es más particular.” (Bonilla, 1998)

Por su parte, Huizinga realiza una caracterización sobre el juego. De manera general:

- Es libre: Todo juego es una actividad libre, el juego por mandato no es juego. El niño y el animal joven juegan porque encuentran gusto en ello, en eso consiste esa libertad. El adulto lo abandona en cualquier momento, no se realiza en virtud de una necesidad física ni de un deber moral. Se juega en tiempo de ocio.



Facultad de Educación

- Se sale de lo corriente y oscila constantemente entre lo real y lo no real, entre la broma y lo serio...un lugar intermedio, ese segundo mundo. La consciencia del como si...(ser de otro modo que en la vida corriente)
- Se juega dentro de determinados límites de tiempo y espacio: tiene un comienzo y un final marcados, hay movimiento, una actividad determinada, por lo que es una forma de cultura. Es recordado, memorizado, puede ser transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento. Crea orden, es orden.
- Genera tensión: incertidumbre, azar. Una sensación de que con un determinado esfuerzo, algo tiene que salir bien, presente en juegos de habilidad. El juego está más allá del bien y mal, pero esta tensión le da un cierto sentido ético. Se ponen a prueba facultades físicas como fuerza, resistencia, pero también espirituales porque estas facultades están limitadas a las reglas del juego.
- El misterio lo hace interesante y motiva a sumergirse en el juego.
- Genera entusiasmo en los jugadores y generalmente en los espectadores (Huizinga, 1972)

En este sentido, al volcarnos sobre la construcción de Huizinga acerca del juego, de ponerlo en el plano de la libertad y el goce, tendríamos que caminar a hurtadillas sobre la forma en que se ha apropiado el concepto en los contextos formativos de cualquier nivel, desde preescolar hasta universitario, desde la producción de maestros y maestras en tesis y en prácticas; pues ha sido en la mayoría de los casos principalmente desde un enfoque instrumental, donde lo lúdico se reduce al juego.

Con respecto a ello, Regis Posada González en su tesis de maestría, realiza un análisis sobre 10 trabajos de pregrado presentados en la Universidad Nacional de Colombia hasta el segundo semestre de 2011 donde el término *Lúdica* estuviera presente en el título del trabajo, indistintamente del campo de saber al que hiciera referencia, y entre algunas de sus conclusiones enuncia como resultado de su investigación que:



“En la investigación del uso del concepto de lúdica se identificó un abordaje instrumental en su manejo teórico y práctico.

La lúdica es tomada como un comodín aplicable a diversas situaciones.

La lúdica se toma generalmente como juego en su aplicación y con predominio sinonímico en los abordajes teóricos.

Se toma a la lúdica y el juego como actividades infantiles, poco serias, aplicables a nivel pedagógico, en la edad escolar, edades en las cuales se inscriben la mayoría de trabajos. Dudando tácitamente de su efectividad en la educación superior. (...)

Se emplea la lúdica como medio para lograr un fin, pero no en un fin en sí mismo” (Posada, 2014, p.56)

Sumado a ello, Posada planteaba que solo la mitad de los trabajos analizados sustentaban teóricamente la lúdica, y generalmente se concibió en la práctica como un elemento para trabajar temáticas específicas mas no se le daba el reconocimiento de una dimensión humana. Es decir, se empleaba la lúdica para la enseñanza de un área determinada o para trabajar un tema concreto, siendo más como una herramienta usada para llegar a un conocimiento y no como un elemento necesario en el contexto educativo en general, en las actitudes asumidas por los maestros o como necesaria de incluir en el proceso formativo general.

Esto lo veo como una invitación a realizar una introspección de las prácticas que como maestras y maestros escenificamos en el contexto escolar, donde existen unos objetivos formativos tanto estatales, institucionales y personales, y la implementación de métodos se convierten en un canal para llegar a esos fines establecidos previamente. En este contexto generalmente lo lúdico ha sido traducido como un instrumento para llegar a esos fines establecidos y no como una necesidad o dimensión humana, donde han sido entendidos los juegos y la lúdica como sinónimos, pues se han instrumentalizado y usado como *comodín* en palabras de Posada, como el método que permite generar alta participación en una propuesta que lleva el maestro, pero no se problematiza el contenido del mismo ni las otras posibilidades de acción de la dimensión lúdica en el contexto escolar.

Además, las diferentes manifestaciones de lo lúdico también han de observarse como producto de unas relaciones entre sujetos, hijos al tiempo de un momento histórico, de unas condiciones



particulares que lo dotaron de sentido y le cargaron de significados, ideas y concepciones. Como lo argumenta Carlos Jiménez:

La cultura incide con diferentes características en el proceder lúdico. A manera de ejemplo, las culturas anglosajonas estimulan a través de sus juegos estereotipos de machos como en el caso de los muñecos y de las películas *G.I. Joe* (soldados de guerra) producto de los más vendidos en los últimos treinta años. Lo más característico de estas culturas es la estimulación de la competencia, la individualidad y el mercantilismo en las que las reglas de los juegos ofrecen marcadas dependencias con los modelos socioeconómicos. Juegos como el ajedrez, el bridge y el monopolio son característicos de las sociedades basadas en el comercio mientras que el awelé, el mancala, son juegos de sociedades basadas en el trueque. Los juegos y las sociedades están estrictamente vinculados existiendo una estrecha dependencia entre los principios y las reglas de los juegos de estrategia practicado, y los modelos socioeconómicos. (Jiménez, 1997, p.59)

Elo es relevante tenerlo en cuenta puesto que pone en escena que las diferentes manifestaciones lúdicas contienen también unas intencionalidades particulares. Por ello resalto la relevancia de concientizar que los juegos al gestarse dentro de unas condiciones particulares históricas, poseen una carga simbólica, son reproductores de singularidades culturales, y pueden contener también intencionalidades que se manifiestan intrínseca e inconscientemente, que en el escenario educativo no deberían pasar de largo si se van a llevar a cabo.

Al respecto, la UNESCO plantea que:

A través de los juegos y de su historia se lee no sólo el presente de las sociedades, sino el pasado mismo de los pueblos. Una parte importante del capital cultural de cada grupo étnico reside en su patrimonio lúdico, enriquecido por las generaciones sucesivas, pero amenazado también a veces de corrupción y extinción". (UNESCO, 1980, p.5)

.Adicionalmente, el juego y los escenarios lúdicos han sido concebidos como una forma de preparación de la población infantil a la vida adulta, por lo que también hay una estructura interna donde el fin es que se apropien las ideas sobre lo que se ha formulado como necesario para esa vida adulta. En consecuencia, existe una distinción en lo que deben jugar las mujeres y los hombres, y las poblaciones urbanas no han jugado lo mismo que las rurales. Los juegos adquieren características particulares en las diferentes localidades.



En la misma línea, la selección de los contenidos y las formas diversas de las que un maestro se valdrá para llevarles a cabo, hacen parte de la planeación didáctica, donde debe tenerse presente la función pedagógica que puede haber detrás y dentro de las formas mismas que se eligen para desarrollar las clases.

Ello lo sustenta la UNESCO al sugerir que: “No puede pedirse al educador que, movido por un ingenuo entusiasmo, introduzca el juego en su clase sin haber reflexionado primero detenidamente sobre lo que puede esperar del juego en su práctica profesional.” (UNESCO; 1980, p.19)

No se debería dejar de lado eso que esconden los juegos, las referencias a momentos históricos, a intereses determinados, a la introducción a diferentes temáticas. Dejarlo de lado sería reducirle a un carácter netamente instrumental. Asumirle esa dimensión es reconocer su necesidad primaria en el desarrollo pleno del ser humano, tan vital como alimentarse y por lo tanto transversal en cualquier área de conocimiento y no solamente en Educación Física y Artes escénicas que es desde donde generalmente se vislumbran en el escenario educativo formal. Lo que suele pasar es que la vinculación de lo lúdico a las clases, se termina reduciendo a una actividad o dinámica elegida aleatoriamente sin tener en cuenta ese trasfondo, con el fin de recrearla, que es sumamente importante pero que no puede desconocerse lo que contiene ni reducirse al juego como única manifestación de lo lúdico.

Es por esto que es necesario tener precaución cuando se quiere llevar un juego al contexto escolar, al estar dotado de los significados que se han expuesto, no se nombraría igual.

Sobre ello, desde la UNESCO se añade que:

Pero reconocer la importancia fundamental del juego no significa tampoco confundirlo con las actividades escolares. Como Krou ha llamado la atención sobre el peligro de tal confusión: “Cuando el adulto interviene en el juego como adulto, el juego deja de ser un juego infantil. Si se deja que el juego del niño se desarrolle libremente, no corresponde al deseo del educador, el cual quisiera encauzarlo para responder a los fines educativos concebidos por él.” En estas condiciones, el juego corre el riesgo de convertirse en un trabajo como cualquier otro, “pudiendo caer en la trampa el pedagogo que sabe que el juego tiene una función educativa pero que no puede recuperarlo como él desea. (UNESCO, 1980, p.19)



Es decir, se legitima la posibilidad de vincular las lógicas que mueven la dimensión lúdica al ámbito pedagógico pero no como juego, porque al estar en un escenario impuesto por quien enseña, perdería muchas de sus cualidades como la libertad; ya no sería juego en todo el sentido de la palabra. Habría que replantear la forma en que se nombra y se lleva a cabo.

Esto también lo sustenta Carlos Jiménez al sugerir que

...el juego es una experiencia cultural que muchas veces es mal interpretada por los docentes cuando intentan volverlo didáctico, pues las características de éste en el espacio del ocio, son muy diferentes a las del juego, en un espacio reglado y normativizado como el de la escuela tradicional. El juego como experiencia cultural no se encuentra determinado por propósitos ni por fines externos, de ahí su gran dificultad de volverlo didáctico (...) De ésta forma lo lúdico solo posee fines internos y no trascendentes, pues cuando se juega con el fin de...el juego deja de ser juego y se convierte en un ejercicio. (Jiménez, 2003, p.72-73)

Con ello no se quiere decir que no sea posible trabajar desde un ámbito lúdico en el contexto educativo sino que la denominación a través del concepto *juego*, pierde validez en este escenario y debería denominarse diferente, tal vez como lo plantea Jiménez: como un *ejercicio*, y le agregaría yo un *ejercicio con intención lúdica*. Y es también una invitación a recordar la importancia de reconocer las voces e intereses de los estudiantes, de buscar la manera de construir juntos los procesos formativos, de manera que se desdibuje el rol de maestros y maestras como impositores, se vinculen los intereses particulares y se deconstruya la idea de que en la escuela no existen opciones de trabajar desde el ámbito lúdico.

Anclado a ello, Jiménez recuerda que

“Asumir el juego desde el punto de vista didáctico, implica que este sea utilizado, en muchos casos, para manipular y controlar a los niños dentro de ambientes escolares en los cuales se aprende jugando; violando de esta forma la esencia y las características del juego como experiencia cultural y como experiencia ligada a la vida.” (Jiménez, 1998, p.92)

Asunto que se ha manifestado en diferentes escenarios y no solo en el contexto escolar. Variados grupos, organizaciones, regímenes, se han valido de diferentes canales de distribución de su información para adoctrinar, para llegar a poblaciones determinadas de una manera más “amena”, o dependiendo del público se busca un camino que permita aprehender el contenido de una manera



más “amable” y lo que se pone en entredicho no es el contenido mismo ni lo que esconde la forma de llegar a ese contenido, sino en escoger una forma de llegar efectiva ante los objetivos planteados que lideran la actividad. Tal como evidencia Kater en su texto *Juventudes Hitlerianas* donde enuncia una situación con la *Bund Deutscher Mädel (BDM)* o *Liga de Muchachas Alemanas*:

...las memorias de las antiguas reclutas de la BDM reflejan la propaganda con la que se publicitaba la propia organización, la cual ponía especial énfasis en el placer, la amistad, el calor y el carisma de líderes algo más mayores, la diversión en común y el juego en lugar de destacar la exigencia física de la instrucción, los entrenamientos y la competición. (Kater, 2004)

Y no se puede pasar de largo el hecho de que algo similar puede suceder en las prácticas cotidianas de maestros y maestras: se termina adoctrinando a una población cuando no se pone en entredicho lo considerado como correcto, cuando no se evoca a la pregunta problematizadora, cuando no hay un reconocimiento o conciencia de la existencia y validez de otras prácticas diferentes a las mías, otras voces otras historias y relatos, y formas de moverse en el mundo; cuando se fomenta la idea de que hay únicas maneras, verdades absolutas, y categorías de superioridad e inferioridad.

Diferentes denominaciones alrededor de la lúdica y los procesos formativos

Un juego de palabras?

Al rastrear bibliográficamente, encontré diversas denominaciones acerca de la intención de conectar el universo lúdico a los procesos formativos como la Pedagogía Creativa, Pedagogía de la lúdica Creativa, y Lúdica Pedagógica. Sin embargo, aunque compartan intencionalidades y enfoques, es de suma importancia acercarse brevemente a cada uno para distinguir las propuestas concretas y comprender el por qué he elegido optar por el concepto de Ludopedagogía en vez de los demás.



Pedagogía Creativa

En primer lugar, es desde las tierras hoy rusas que, Andrei Aleinikov en 1989 introduce el concepto de Pedagogía Creativa -креативной педагогике- planteando:

Creative pedagogy that includes educational influence on the learner for acquisition of certain study material (subject) [as pedagogy in general] and differing from the above by the fact that in order to achieve higher efficiency of learning, the pedagogical influence is provided on the background of centrifugal above-the-criticism mutual activity in which the learner is raised from the object of [pedagogical] influence to the rank of a creative person, while the traditional (basic) study material is transformed from the subject to learn into the means of achieving some creative goal, (...). (Citado en: Mazzola, Park y Thalmann; 2011, p.161)

Con respecto a ello, resalto los apartados donde manifiesta que se propende alcanzar una mayor eficiencia en el aprendizaje donde quien estudia pasa de ser concebido como un objeto de la pedagogía al rango de una persona creativa.

Seguido a ello, Mazzola, Park y Thamann manifiestan que “The learning process is different from the traditional one, and this new approach to shaping classes is called “creative transformation.” The learner is no longer an “object” of pedagogy, but becomes a creator in the field being taught.” (Mazzola *et al* 2011, p.161)

Los planteamientos abordados generan la idea de estar en la misma línea de las propuestas del Constructivismo, donde se pasó de concebir a quienes aprendían como entes pasivos y únicamente receptores del conocimiento que era impartido solo por quien enseñaba; a entenderlos como personas que participaban activamente del proceso formativo y donde se reconoce que puede tener autonomía para recrearlo.

Adicional a ello, Yu-Sien Lin desde la ciudad de New Taipei en Taiwan, enuncia tres elementos principales que se interconectan alrededor de la Pedagogía Creativa, que son La Enseñanza Creativa o Enseñar Creativamente, La Enseñanza para la Creatividad y el Aprendizaje Creativo o Aprender Creativamente:



“Creative pedagogy is put forward to describe practice that enhances creative development through three interrelated elements—creative teaching, teaching for creativity, and creative learning. Rather than a situation in which teaching and learning are two parallel processes that rarely meet (see Figure 1), the three interconnected elements complement and result in each other, rendering it a resonant process (see Figure 2).” (Yu-Sien Lin, 2011, p.151)

Valiéndose de las interpretaciones de diversos autores para mostrar las variadas concepciones sobre cada uno de los elementos mencionados, Yu-Sien Lin enuncia que -a manera de síntesis-, Enseñar Creativamente implica el uso de enfoques imaginativos para hacer que el aprendizaje sea más interesante y efectivo, y se centra en la práctica docente; Enseñar para la Creatividad tiene el objetivo de identificar las habilidades creativas de los jóvenes, como también el alentar y proporcionar oportunidades para el desarrollo de esas capacidades, y se centra en los estudiantes; y en cuanto al Aprendizaje Creativo, recopila que si se descuida la posibilidad de un aprendizaje espontáneo y creativo, además de sus características como la autonomía, podría generar dificultades en la creatividad de niños y niñas. Sin embargo se menciona que durante un proceso de aprendizaje que no sea bajo autoritarismos, los niños aprenden por medios tales como cuestionar, preguntar, buscar, manipular, experimentar e incluso jugar sin rumbo y se mencionó que durante el proceso de aprendizaje, se requieren de las habilidades y métodos creativos de los niños y se requiere del contexto de aprendizaje, que está lleno de problemas curiosos para explorar, estimula el aprendizaje espontáneo y flexibiliza las capacidades para aprender y pensar creativamente. Anotando que estos tres elementos se encuentran interconectados y se necesitan para la Pedagogía Creativa. (Yu-Sien Lin, 2011)

A lo sumo, desde la Pedagogía Creativa se estaría retomando la necesidad de descentrar el rol de maestros y maestras y apropiar a estudiantes del proceso formativo, donde participan activamente del mismo. Y se estaría promoviendo la reflexión sobre cómo mejorar los procesos de adquisición de saberes a través de la potenciación de la creatividad.



Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica

En cuanto al contexto nacional, Carlos Alberto Jiménez ha hecho uso de ésta denominación en diversos textos, donde resalta que la creatividad siendo un proceso que “incrementa el desarrollo biológico y cultural, logra integrar lo emocional y lo racional; no se trata de una actividad reduccionista (...)” (Jiménez, 1998, p31)

De sus aportes rescato principalmente ello, el darle un reconocimiento a la afectividad, a la emoción y al amor como ejes que transversalizan los procesos creativos. Así, menciona que:

Lo emocional, en términos metafóricos, es como el combustible que necesita una determinada operación mental de orden superior, pues existen operaciones automatizadas en el ser humano, como las que intervienen en la inteligencia motriz, que requieren muy poco de lo emocional para que funcionen; sin embargo, existen otros procesos cognitivos que necesitan de una mayor energía para actuar como sistema desencadenante de procesos creativos. El cerebro puede existir por sí solo, pero si no existe una energía mental, los procesos que allí ocurren no se pueden realizar. (Jiménez, 1998, p.32)

Evoca con ello la premisa de que necesitamos de la estimulación de las diferentes dimensiones humanas, concebir la formación desde un enfoque holístico, que permita poner en escena los ámbitos que nos constituyen.

Jiménez hace referencia a ello manifestando que:

(...) cualquier modelo pedagógico contemporáneo debe tener en cuenta la idea de unidad holística del cerebro, una unidad que implica comprender lo mental, lo psíquico, lo emotivo, lo intelectual dentro de un proceso en el que fuera de ser fragmentada la totalidad en sus partes, (teorías funcionalistas), es necesario entender el cerebro humano como una totalidad orgánica y no orgánica. (Jiménez, 2003, p.49)

Sin embargo, utiliza también otra denominación: *Pedagogía de la Lúdica*, haciendo referencia constantemente a una expresión lúdica particular: el juego, principalmente retomando los aportes de Vigotsky, resaltando la importancia del juego en el fortalecimiento de la *zona de desarrollo próximo* por lo que se refiere siempre a la población infantil. Aunque años más tarde en otro texto hace la salvedad de que es algo que se necesita en diferentes contextos y poblaciones ejemplificando con el espacio universitario:

A mayor conciencia lúdica, mayor posibilidad de comprenderse a sí mismo y comprender el mundo desde una visión ética. Desde ésta perspectiva la lúdica y el juego no solo deben ser actividades ligadas a la enseñanza



con los niños, sino que debe permear la Educación superior, en éstas instituciones el énfasis curricular se focaliza en los ambientes de las disciplinas, en detrimento de los ambientes alternativos de carácter lúdico-ético-recreativo y social, que deben ser parte de los nuevos currículos de la universidad del siglo XXI (Jiménez, 2003, p.85)

Adicionalmente, al abordar el tema, Jiménez añade una particularidad a la Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica y es un enfoque desde la Neuropedagogía donde, como se evidenció en algunos apartados anteriores, busca comprender qué sucede en el cerebro cuando se está en ambientes y situaciones lúdicas que se propulsan en la creatividad, contrario a los momentos de mecanización de actividades.

Sin embargo, quiero resaltar que desde el trabajo de Jiménez sí se presenta un juego de palabras entre los términos que utiliza porque en sus diversas obras hace alusión a la posibilidad pedagógica de la lúdica -sin hablar necesariamente del contexto educativo como único formador- bajo diversas denominaciones: En su texto *Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica* de 1998 el capítulo cinco es llamado *Pedagogía de la Lúdica* (Jiménez, 1997, p89) y la mayor parte de los argumentos son retomados textualmente luego en libro *Neuropedagogía, Lúdica y Competencias* (Jiménez, 2003, p.72) donde utiliza otra denominación en el apartado del capítulo dos como *La Pedagogía del Juego*.

Esta confusión que se genera entre las diversas denominaciones, se presenta como una paradoja, porque tampoco se elabora un acercamiento conceptual que busque una aproximación a una manera de denominarlo y no sea un juego de palabras entre Pedagogía, creatividad, lúdica y juego.

Lúdica Creativa o Pedagogía de la Lúdica Creativa

Según María Arciniégas, en su texto “La Lúdica Creativa no es un Puerto sino una Forma de Viajar”, La Creatividad es el objeto de la Lúdica Creativa y se concibe la última como una *acción que supone componentes cognitivos e involucra todas las dimensiones del ser en forma holística*. Adicional a que entiende la creatividad ligada a la acción lúdica, comprendiendo esta última como *el motor del proceso creativo: sin emoción, motivo o gusto no hay creación posible*. (Arciniégas, 2000, p.37)



Sin embargo cuando se centra específicamente en definir qué es la lúdica creativa, se enuncia como la introducción del juego en las prácticas educativas:

Por acción lúdica se entiende lo relacionado con el juego, y en relación con la enseñanza, significa la introducción del juego en las formas de enseñar de los maestros y del aprender de los alumnos, en las aulas escolares y en espacios fuera de ellas, inscritos en sus contextos culturales y sociales. (Arciniégas, 2000, p.38)

Y aunque este apartado sugiera como si la forma de materialización de la acción lúdica se diera exclusivamente a través del juego, y ello suponga las problemáticas ya enunciadas en el presente trabajo, el mismo título del artículo da a comprender que más que la aplicación de actividades específicas, la potencialidad de la lúdica creativa reside en comprenderla como una actitud creativa y creadora de maestros y maestras hacia sus estudiantes y a lo largo de los procesos formativos en el contexto escolar, entendiendo que estudiantes también son parte de la creación y la creatividad en el escenario educativo.

Seguido a ello, argumenta que Michel Fustier en *Pedagogía de la Creatividad*, plantea que

En forma general, la creatividad es un aspecto dentro de la vida de cada cual que afecta las facultades intelectuales y espirituales más íntimas, y exige desde el punto de vista psicológico, continuos procesos de modificación y de adaptación de sí mismo y del entorno, comprometiendo en forma integral un nuevo modo de ser y de pensar (Michel Fustier 1975 citado en: Arciniégas, 2000, p.38)

Y a manera de síntesis, según Rogers,

Una pedagogía de la lúdica creativa se relaciona con la producción de conocimiento, sentimiento, vivencias e imaginación, y de actitudes generadas mediante el goce, la pasión y la emoción, expresadas a través de la estética y el arte, la comunicación y el lenguaje interno y externo, que se enmarcan dentro de un conjunto de elementos que hacen significativa y vivencial la enseñanza en su cotidianidad (Rogers 1986 citado en: Arciniégas, 2000, p.38)

Partiendo de ello se evidencia que desde esta forma de nombrar la relación entre lúdica, creatividad y procesos formativos, se presentan similitudes por no decir bajo las mismas bases o cimientos que en el caso de la *Pedagogía de la Lúdica Creativa*, pero se denomina diferente y resalta la concepción de lúdica como una actitud. Se asemejan en que se reconoce una relación intrínseca entre la lúdica y la



creatividad como su motor, además, se remite a la relación con lo que denomina como elementos productores de la lúdica creativa: Afectividad y amor, Capacidad y asombro, Emoción e Imaginación.

Lúdica Pedagógica

Éste es el nombre que recibe particularmente la revista semestral editada por la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, que desde 1991 “cumple como objetivos la divulgación e intercambio en los ámbitos local, nacional e internacional, de temas relacionados con la educación, la pedagogía, la investigación y la ciencia en los campos de la Educación Física, la Recreación y el Deporte” (Editorial Revista Lúdica Pedagógica, s.f.)

Allí, se entiende que la Lúdica⁶ :

... posee como denominador común la alegría, el vivo y gratificante movimiento del Ánimo. Este, como es obvio, corresponde con el alma o espíritu, principio de la actividad humana: energía, valor, esfuerzo, atención, concentración, voluntad, sentimientos, intención, libre albedrío, pensamiento, conciencia, cultivo de los valores (valoraciones) (Revista Lúdica Pedagógica, presentación editorial, Número 1, 1991)

Desde esta comprensión, se entiende la lúdica adscrita al universo de lo humano y trasciende su instrumentalización en actividades realizadas a una esfera que engloba el comportamiento y el espíritu.

Finalmente se plantea que:

La lúdica forma parte de la estética. Por ende el reto del hombre consiste en conservarla y cultivarla desde la infancia como posibilitadora de realización humana a plenitud en la producción artística. En la pedagogía ella juega un papel de suma importancia al facilitar el proceso educativo y la producción de conocimiento. El elixir de la vida es la lúdica y el de ésta el arte. (Revista Lúdica Pedagógica, presentación editorial, Número 1, 1991)

⁶ En la primera edición de la revista, su nombre es Lúdica Pedagógica más en su edición número 2 en 1996 cambia el nombre a Lúdica Pedagógica hasta la actualidad.



Este apartado refleja la posición desde la cual asumen desde la revista, a la lúdica como una dimensión, como un asunto global que no se queda encerrada solo en los juegos, y que por lo tanto tiene múltiples formas de expresarse.

Podría decirse que las diferentes formas de nombrar la relación entre el ámbito lúdico y los procesos formativos buscan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de resignificar las formas de relacionamiento entre sujetos que participan en el acto educativo y en los demás escenarios de aprendizaje. Sin embargo, en algunas ocasiones sí se llega a utilizar una conjugación de las palabras que pueden llegar a confundir por lo que creo que se hace menester la invitación abierta a una precisión epistémica que permita al tiempo un abono a las diversas aproximaciones al universo lúdico.

La Ludopedagogía haya su norte desde el sur.

La referencia más remota que pude hallar sobre el término de Ludopedagogía, la encontré en un texto digitalizado parcialmente del Ministerio de Asuntos Exteriores de España en Estados Unidos del año de 1955 de la Universidad de Wisconsin - Madison; donde se hace referencia a que en su contenido está un artículo nombrado *Essay on Ludo-pedagogy* de Piero Raffaele, del cual no se tiene acceso y del cual tampoco pude rastrear más información sobre el autor. (Ministry of Foreign Affairs, 1955, p.374)

Pese a ello, pude hallar que en Estados Unidos se hizo una referencia al concepto en el año 2014 para la justificación y argumentación del carácter educativo del videojuego *Minecraft* el cual también tiene una versión del juego como plataforma para la escuela.

Con respecto a la alusión al término, plantean que:

We conclude that Minecraft promotes education as a ludic activity for which we suggest a provisional portmanteau: ludopedagogy. Evoking scholars who have investigated the nature of learning and play (c.f. Gee, 2003; Prensky, 2001; Piaget, 1962; Dietze & Kashing, 2011; Vygotsky, 1962) ludopedagogy is a system of



education whereby gameplay is at the core of the learner-centered teaching (Weimer, 2013) research-based activity (Dewey, 2007) game-based learning (Prensky, 2001) (...) (Brand, De Byl, Knight, Hooper, 2014, p72)

Desde allí, entienden la ludopedagogía como enseñar a través del juego y no se hace una distinción entre juego y lúdica.

En cuanto a la producción actual en el campo de lo lúdico a nivel latinoamericano, el Centro La Mancha⁷ de Uruguay, es la entidad que acuña el término de Ludopedagogía desde el cono sur, haciendo alusión al resultado de su trabajo que desde 1989, surge en el contexto posterior a la dictadura, con el ánimo de hacerle frente a diversas problemáticas sociales, desde una propuesta libertaria y transformadora centralizada en contextos no escolares.

El Centro La Mancha, ha transitado por diversas definiciones de Ludopedagogía. Hasta el 2015 en su página web planteaban que se trata de:

...una propuesta esencialmente de carácter político, en tanto su vocación principal es la de propiciar actitudes y acciones individuales y colectivas comprometidas con la transformación de la realidad; la modificación efectiva de las condiciones objetivas y subjetivas de la existencia humana, en procura del más íntegro desarrollo de las personas, con la satisfacción de todas sus necesidades fundamentales para el enriquecimiento de su calidad de vida y el pleno ejercicio de sus Derechos Humanos en un marco de profundo respeto a la diversidad y la sustentabilidad del ambiente⁸

Adicionalmente planteaban lo siguiente sobre la lúdica:

Lúdica, una zona, un territorio, una parte del fenómeno humano de ser, sentir y hacer donde es posible construir entre la realidad y la no-realidad, otro tiempo-espacio donde hay lugar para que lo imposible se haga posible;

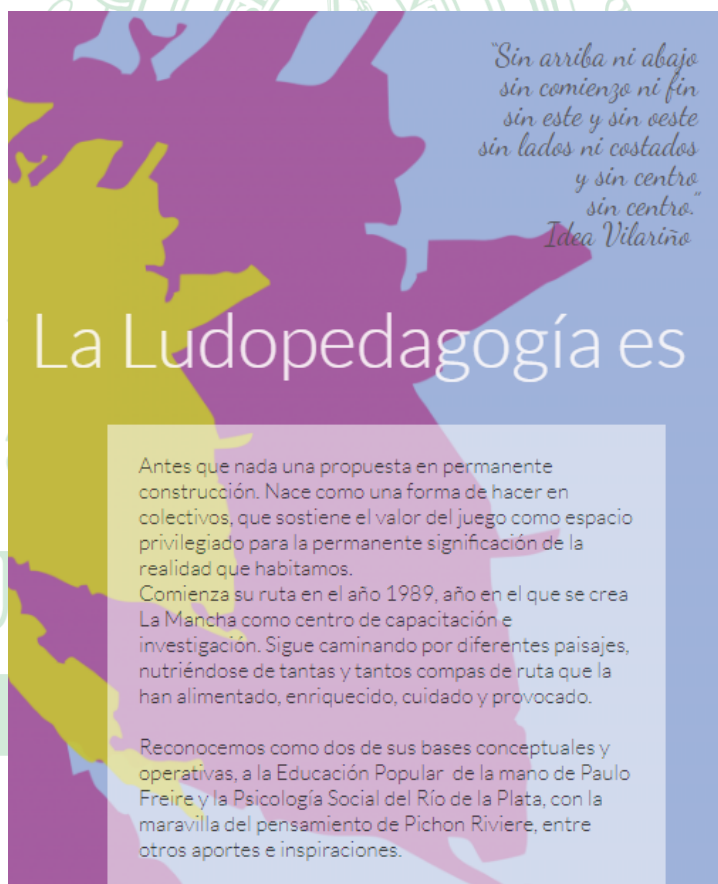
⁷ Asociación Civil sin fines de lucro, de carácter cooperativo dedicado en exclusividad a la LUDOPEDAGOGÍA, desde el año 1989 realiza actividades de Formación Profesional, Perfeccionamiento Docente, Investigación del Fenómeno Lúdico e intervenciones en Proyectos de desarrollo y de Animación Socio-cultural y Comunitaria, en Uruguay y en el exterior.

⁸ http://www.mancha.org.uy/uc_2030_1.html. Consultado en el segundo semestre del 2015. Ya no se encuentra disponible.



ciertamente una zona de transición desde la que poder mirar y re-inventar la realidad dándole otros sentidos y significados; un terreno de juego ⁹

Lo particular que hallé en la Ludopedagogía (Lp) de La Mancha, es ese reconocimiento abierto por el universo lúdico como una apuesta por contemplar que se puede accionar desde la disidencia, bajo otras lógicas de operar, donde el hacer juntos, crear y recrear juntos, genera la posibilidad pensarse y hacerse otros mundos posibles. Actualmente, La Mancha concibe a la Lp como se muestra en la siguiente imagen :



Fragmento de la página web
del Centro de Ludopedagogía
La Mancha

⁹ http://www.mancha.org.uy/uc_2030_1.html. Consultado en el segundo semestre del 2015. Ya no se encuentra disponible.



Como complemento a ello, en la página web de La Mancha¹⁰ comparten un *juego de conceptos* como aproximaciones a lo que han *logrado pasar a la palabra* de lo que la misma experiencia les ha desatado:

“La Lp es un encuentro de dos territorios: el juego y la construcción de conocimiento.

Jugamos para conocer, para construir un conocimiento que integre todas nuestras dimensiones, y que nos implique como sujetos políticos en búsqueda de otros mundos

posibles y necesarios.”

“A través de la oportunidad privilegiada que nos ofrece jugar para mirar con **otras lógicas** la realidad, podemos comprenderla utilizando todas nuestras dimensiones, **integrando la razón con el cuerpo**, con la emoción; construyendo un saber **“sentiludicopensante”**, afinando nuestra mirada lúcida, encontrando **nuevas preguntas a viejas respuestas.**”

¹⁰ Ver en : <http://www.mancha.org.uy/#!/-la-ludopedagogia-es/> Consultado el primer semestre del 2017



“Es una apuesta política, por implicarnos como subjetividades colectivas, en la Construcción vivencial de **nuevas epistemologías**, a través de las cuales conocer la realidad que habitamos, para transformarla transformándonos, en la búsqueda de las semillas de un **buen vivir** para todas y todas.”

“La Lp es **poesía** que toma **cuerpo** en metáforas compartidas, **metáforas** que descubrimos cuando rompemos el mapa de la realidad y pasamos al otro lado del espejo: cuando decidimos íntima y **libremente jugar.**”

Es un arte y un oficio: un **arte** porque nos implica como **sensibilidades** en permanente construcción/desconstrucción, nos confronta con nuestros procesos creativos, con nuestras éticas y **estéticas**; oficio porque se entrena, se construye con rigurosidad sistemática.

Con respecto a las aproximaciones anteriores, es necesario distinguir que la propuesta de la Ludopedagogía, hace un reconocimiento a la posibilidad de trabajar desde el concepto de juego como parte de la metodología que ha sido abordada centralmente en procesos de contextos no escolares, asunto que creo que posibilita en todo el sentido de la palabra el espacio para el juego desde la noción de libertad, de potencializador de vínculos distintos, de estimulador de procesos cognitivos y de otorgarse cada quien la oportunidad de transitarse de una manera más significativa hacia sí misma, hacia los demás.



Así el juego se entiende como:

vehículo desde dónde operar, en la búsqueda de un hacer transformador que nos permita ensayar otras formas de vincularnos con los otros, con nosotras, con la realidad de la que somos parte. (...). Jugamos y el pensamiento se afecta y el cuerpo se conmueve, cuando jugamos habitamos una realidad donde lo imposible transmuta en posibilidad latente. Proponemos así, una investigación en clave de acciones poético políticas, que nos permitan ensayar, inventar y provocar nuestros cuerpos como afectos en potencia colectiva (Equipo docente de La Mancha)

Lo anterior refleja la facultad inmersa en el accionar lúdico para transformar las formas de relacionamiento, donde al estar involucradas diversas dimensiones humanas, se está disponiendo un escenario que permite la convivencia de diferentes formas de conectarse, de emocionarse, de vincularse a un proceso, y es precisamente en ello donde se halla una de las necesidades de vincularlo a el espacio formativo de las instituciones educativas.

Adicionalmente, plantean que:

Decimos que el Juego es esencialmente un permiso, una autorización para transgredir normas de vida internas y externas. Cuando hablamos de transgredir queremos decir infringir, quebrantar, trascender leyes, mandatos, normas éticas o de conducta, límites, estilos. Salirse de lo estipulado y aceptado; romper con algo que está escrito o que sin estarlo, forma parte de creencias y/o verdades asumidas. El Juego posee un enorme Poder de Transformación de la realidad cotidiana. Actúa, opera sobre ella alterándola en sus resultados (Centro La Mancha, s.f.).

Y a ese trascender se le refleja un propósito: trascender las verdades asumidas que no permiten ser desde lo diverso, transgredir normas que no tienen en cuenta las particularidades, trascender normas éticas o de conducta que posibiliten una congregación de relaciones desde una mirada hacia dentro para afrontar los estereotipos que me habitan, transformar la realidad cotidiana para tejer colectivamente una realidad social justa.

Por otra parte, el trabajo de La Mancha desde este método de construcción colectiva se ha ido propagando, escuchando e introyectando en diferentes partes del mundo, donde se rescata la importancia del ámbito lúdico, en procesos formativos desde contextos diversos.



Testimonio de ello, son los procesos que se vienen dando en Guatemala, con el Colectivo No'J, los talleres desarrollados por La Mancha en Bilbao, Zaragoza o Andalucía, y España en general; las propuestas de la Red Latinoamericana de Juego de Nicaragua, y en Colombia, ha sido un eje direccional en la construcción epistemológica y práctica de la educación ancestral, específicamente en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Además de los talleres realizados por La Mancha en Argentina y México, entre otros países.

Pero, ¿Por qué elegir la Ludopedagogía como orientadora del presente trabajo si las demás denominaciones fueron pensadas exclusivamente para el contexto escolar y la Lp se mueve en diferentes escenarios esencialmente en contextos no escolares?

Resalto entonces que la Lp contiene no solo posibilidades desde un universo lúdico, o a la evocación a la creatividad, a la transformaciones de relaciones entre sujetos y a la actitud frente a los procesos formativos, sino que también incluye una *pata política*.

Es en esencia su reconocimiento abierto por la incidencia de lo político que provoca el quehacer desde lo comunitario, lo que me llamó a seguir el trabajo de La Mancha. La necesidad de pensarse en formación en colectivo, la invitación a asumirse como sujetos políticos, de concienciar que tenemos un papel en la sociedad. La Ludopedagogía invita a mirar con lupa, a develar las versiones implícitas, a tomar postura, a ser partícipe, a mover el cuerpo, a jugar, su hacer invita a asumir la diversidad como un principio, a tejer relaciones en la interculturalidad; entendida esta última en el presente texto bajo la mirada de Catherine Walsh:

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998). (Walsh 1998, citado en Walsh, 2005, p.4)



Por ello creo que la Ludopedagogía posee gran potencial para vincularse a los procesos formativos en la escuela, se hace necesario que estén acompañados por propuestas como esta que intentan que los sujetos a partir de las posibilidades del ámbito lúdico en construcción colectiva, se posicionen en un lugar de conciencia y responsabilidad, evocando una formación ciudadana.

Por ello para pensar en la Ludopedagogía en el contexto escolar, y para pensar el juego desde el contexto escolar, lo necesario no es únicamente cambiarle la forma como le llamamos por las problemáticas expuestas a lo largo del trabajo, sino principalmente construir en colectivo, desde los intereses de quienes participan en el proceso formativo llegando a una red de consensos, para que el vínculo logre darse de manera voluntaria y de alguna forma disminuya la tensión que es provocada por la relación hegemónica siempre presente entre maestros y estudiantado. Además también abrirle la posibilidad a que estudiantes propongan y participen activamente.

Y aunque es innegable y necesario que maestros y maestras tengan claros sus objetivos formativos y se tengan propuestos ejes temáticos a la hora de pensar ejercicios en la clase, la flexibilidad ante ello que posibilita la Ludopedagogía ya es una ganancia en términos de la forma como se relacionan los sujetos en el acto educativo y en cómo se relacionan y aproximan a diferentes conocimientos y saberes.

Contradicciones encontradas

Quisiera hacer mención de lo que creo yo es una contradicción con respecto a la indagación que realicé en el motor de búsqueda de Google usando las siguientes palabras: Ludopedagogía en Colombia; Pedagogía Lúdica en Colombia, Diplomado Lúdica en Colombia.

En esa búsqueda encontré diversas instituciones de educación superior que ofrecen diplomados y especializaciones en Ludopedagogía en modalidad semi presencial o en algunos casos virtuales. Asunto que creo que es una contradicción acercarse al tema sin poner en escena el cuerpo, los sentidos, lo que desata construir en colectivo desde el cuerpo. Aunque es de aclarar que no he



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

participado de ellos por lo que no conozco de primera mano el proceso que se logre dar de ésta manera, pero creo que debería de ser reevaluado pues esa concepción del cuerpo va ligada al concepto de Ludopedagogía desde la forma como me acerqué a ella desde lo conceptual y experiencial.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3





“... ¿Qué tal si empezamos a ejercer el jamás proclamado derecho de soñar?

¿Qué tal si deliramos por un ratito?

Vamos a clavar los ojos más allá de la infamia, para adivinar otro mundo posible: el aire estará libre de todo veneno que no venga de los miedos humanos y de las humanas pasiones; en las calles, los automóviles serán aplastados por los perros; la gente no será manejada por el automóvil, ni será programada por la computadora, ni será comprada por el supermercado, ni será mirada por el televisor; el televisor dejará de ser el miembro más importante de la familia, y será tratado como la plancha o el lavarropas; la gente trabajará para vivir, en lugar de vivir para trabajar; se incorporará a los códigos penales el delito de estupidez, que cometen quienes viven por tener o por ganar, en vez de vivir por vivir nomás, como canta el pájaro sin saber que canta y como juega el niño sin saber que juega...”

*Eduardo Galeano
El derecho al delirio*





Luego de haber dispuesto el corazón y mirado hacia atrás para observar esos hilos que me acompañaban preparándose para ser tejidos; luego de haberlos enhebrado y conectado con otros filamentos materializados en saberes provenientes de diversas latitudes, que fueron llenando de matices el panorama, me lleva finalmente a la hora de sentarme a tejer perspectiva; perspectiva alentada por lo que me he soñado como maestra; motivada por la convicción de que es posible llevar a cabo prácticas de enseñanza distintas; perspectiva estimulada desde el seminario de práctica pedagógica de Pedagogía Planetaria.

Pedagogía Planetaria

Tejiendo otras formas de ser, estar y sentir en relación con la tierra.

La Pedagogía Planetaria es un concepto que se encuentra en construcción, pero la manera en como me he acercado al mismo me ha permitido comprender que no con los fines de cimentar epistemológicamente para llegar a una versión final e inamovible, sino con los ánimos de ir transitando en la comprensión de un paradigma que invita a unas formas de relacionamiento contrahegemónicas entre los pueblos y con la tierra.

Hilda Mar Rodríguez y Alexander Yarza plantean que:

La pedagogía planetaria no sería necesariamente un sinónimo de aprendizaje/educación global. Defendemos la pedagogía más allá de “lo pedagógico”, pues no queremos reducirla a lo instrumental y técnico del aula o a una acción comunicativa. La Pedagogía ha sido ciencia, disciplina y saber; para nosotros es campo conceptual y narrativo (Echeverri, 2009). En el mismo escenario, no entendemos la pedagogía planetaria como una nueva teoría pedagógica totalizante, invitamos a entenderla, sentirla y hacerla a partir de tres dimensiones complementarias que van más allá de las disciplinas:

- Como una herramienta que hace parte de un proceso activo de apropiación de la educación/aprendizaje global (específicamente en sus versiones críticas, progresistas o radicales);
- Como una metáfora que posibilita visibilizar las epistemologías del Sur, desde la sombra de la Modernidad y desde los centros disidentes de Occidente.



- Como un tamiz de las opciones teóricas y prácticas sobre, con y para la formación de educadores en la extensión de nuestro planeta, desde perspectivas de planetarización. Se trata de recuperar saberes gestados en el territorio, bajo las condiciones de lo propio. (Rodríguez y Yarza, 2016, pág. 62)

El asumirla como una metáfora posibilita diferentes marcos de acción en consonancia con la necesidad de vislumbrar saberes ancestrales, locales y populares que ante las imposiciones culturales, económicas y sociales han sido estigmatizados y acallados, y sobretodo siempre vistos en falta.

Complementario a ello, Camilo Estrada plantea que:

La Pedagogía Planetaria es una metáfora que pretende recoger experiencias pedagógicas alternativas que han sido invisibilizadas y subalternizadas, así como los conocimientos provenientes de grupos, comunidades, y movimientos sociales. Se propone así hablar de planetariedad en lugar de globalización, como una invitación a reconocer que aquello que nos une no son las redes artificiales de comunicación y transporte creadas por la humanidad, si no la relación con la tierra que se expresa en diversas formas de interacción con ella a nivel planetario, avanzando hacia la consecución de una conciencia ciudadana planetaria que dista del entendimiento de la tierra como recurso de extracción económico producto del modelo capitalista neoliberal. (Estrada, 2015, p.63)

La invitación de Estrada, se ve también reflejada en los aportes de Kláus Séitz cuando menciona que: “El aprendizaje global es el intento de renovar, dentro del contexto de un mundo globalizado, la reivindicación de una educación cosmopolita, comprometida con la tarea de humanizar a nivel mundial las condiciones de vida” (Séitz, 2001)

El planteamiento de Séitz de *humanizar la globalización* en tanto se ha comprendido solo desde el ámbito económico, abre el debate sobre el término mismo de globalización, sobretodo desde la latitud desde donde es leído, sin embargo al relacionarlo como lo plantea Estrada, con el vínculo que compartimos todos los seres vivos a nivel planetario desde nuestro cuerpo como nuestra *Casa Propia*, con la tierra como nuestra *Casa Común*, cobra gran importancia y sentido en tanto que compartimos un origen, y evoca la necesidad de “Entender que la tierra es Gaia (Lovelock, 1987; leído en Gadotti, 2002), un super-organismo vivo para el cual, cualquier acción que la afecte, consecuentemente afectará a sus hijos” (Estrada, 2015, p.135).



Ello evoca un *Principio de Conectividad* pensado desde Pedagogía Planetaria como esa relación estrecha que tenemos con la tierra, entre nosotros como humanidad y con los demás seres vivos que habitan la Casa Común, al hacer parte de un mismo tejido, donde nuestras acciones no son aisladas y cualquier consecuencia repercutirá en el tejido global. Ello nos lleva a una autoobservación de nuestros sentires y prácticas que como individualidades y como colectivo humano estamos llevando a cabo que alimentan el deterioro de la tierra desde diferentes localidades y cómo ello se conecta con el modelo económico dominante.

Sin embargo, aunque la propuesta sea pensar esas relaciones en términos del vínculo con la tierra y de trascender esas *redes artificiales*, lo anterior me remite a la reconceptualización a la que invita Doreen Massey sobre los conceptos específicos de Espacio, Lugar y localidad desde el estudio de la Geografía, donde convoca a pensar las identidades locales no desde una realidad hermética o enfrascada como si se hubiera gestado de forma aislada, sino concienzando que:

la especificidad de cada lugar es el resultado de la mezcla distinta de todas las relaciones, prácticas, intercambios, etc. que se entrelazan dentro de este nodo y es producto también de lo que se desarrolle como resultado de este entrelazamiento. Es algo que yo he denominado “un sentido global de lugar”, un sentido global de lo local. (Massey, 2004, p. 79)

Ello permitiría al tiempo de analizar las particularidades locales y cómo llegaron a configurarse de manera que en ningún otro lugar se dio tal cual aunque se compartan raíces; además que abona a una concepción de sentido global de lugar, permitiendo reconocer un principio de conectividad entre las relaciones humanas, fortaleciendo un reconocimiento y apropiación de las dinámicas locales.

Rescato que, Massey en su texto sugiere la necesidad de implementar políticas igualitarias que reconozcan la diversidad en esa condición de localidades en conexión con lo global; sin embargo habla de la:

tendencia a imaginar los lugares locales como si fueran “productos” de la globalización; es decir, como *víctimas* de la globalización. Existe una política, y también una literatura académica, que plantea que lo importante en este período de globalización de corte neoliberal es “defender el lugar”; defender lo local contra la invasión (y siempre se percibe como invasión) de las fuerzas globalizantes. La gran mayoría de estos estudios provienen



de investigaciones sobre el efecto de la globalización en lugares que experimentan *dificultades* debido a la globalización, ya sean en el tercer mundo o en el primero, y desde la perspectiva de *tales* lugares es verdad que las fuerzas de la globalización parecen llegar desde fuera, y que los lugares son “víctimas” de fuerzas externas. El lugar –lo local– parece ser víctima de lo global. Pero si el espacio se conceptualiza como resultado de prácticas y relaciones sociales, si los lugares son nodos de relaciones entrelazadas dentro de esta geometría –esta topología– de poder social y si se toma en serio que lo local y lo global se constituyen mutuamente, de eso se desprende que: 1) los lugares locales no son puramente ni productos ni víctimas de la globalización; 2) cada lugar representa una mezcla distinta, un entretrejido de relaciones sociales dentro de las cuales un lugar puede tener una posición dominante, mientras que en otras relaciones tiene una posición más o menos subordinada; y 3) en algunos lugares la misma globalización neoliberal es producida, coordinada y orquestada. (Massey, 2004, p.81)

Creo que ello desconoce las luchas desde diferentes localidades alrededor del mundo ante las adversidades que ha representado la globalización contemporánea¹¹ en términos culturales, políticos y económicos principalmente, teniendo en cuenta que aunque lo local sí se presenta como una convergencia de relaciones humanas desde diferentes esferas, ello no quiere decir que la forma como se han dado muchas de estas relaciones, no hayan sido gestadas a través de la violencia, imposición, desconocimiento y denigración de lo diferente a lo dominante, asunto que marca contundentemente la historia de los pueblos y las diferentes localidades que han vivido y padecido estos procesos que sí han sido invasivos y sí han dejado víctimas.

Ello resalta aún más la importancia de un enfoque planetario que permita desde el reconocimiento de cómo se han gestado estos procesos, la convicción en que es posible hacer las cosas diferente, de construirnos una realidad planetaria alterna donde la observación de los vínculos de las localidades hacia lo global y viceversa, no se conviertan en una forma de aceptación de los términos en que se han dado procesos históricos generalmente violentos no solo físicamente sino también en la anulación simbólica del otro, de lo otro.

¹¹ Entendiendo ese periodo de contemporaneidad a partir de los procesos de colonización del siglo XV en el continente americano hasta la actualidad, sabiendo que antes de ello se sostenían relaciones de diversa índole entre territorios tanto entre Europa, Asia y África principalmente como entre las diferentes civilizaciones del continente americano que fueron también unas relaciones desde términos de globalización, y sabiendo que este hecho histórico generó un nuevo orden mundial.



Y ésta problemática encontrada desde lo observado en el trabajo de Massey es precisamente la que me invita a clarificar cuáles los bordes o periferias que marcan las diferencias de enfoque entre un Aprendizaje Global/Educación Global y la Pedagogía Planetaria.

Como lo sustenta Estrada:

“Aprendizaje Global/Educación Global” se funda en el proceso globalizador que ha conectado al mundo a través de las redes de información, comunicación y el avance en materia de transporte, surgiendo en este escenario un fuerte interés por los procesos culturales, políticos, económicos y sociales en otras regiones del mundo; no obstante, desde el grupo de trabajo que adelanta este proceso de investigación y cooperación internacional, se ha decidido proponer un concepto de “Pedagogía Planetaria” con el cual se busca ir más allá de los procesos de aprendizaje y ampliar el horizonte de acción a las prácticas pedagógicas en general, que convoquen a maestros y maestras, estudiantes, escuela, comunidad, academia, pueblos y culturas, en la construcción de una realidad educativa que rompe con las estructuras hegemónicas y da voz a quienes les ha sido arrebatada en el proceso moderno/colonial y pone en escena nuevas tensiones, preguntas y debates sobre el devenir de la educación, teniendo como horizonte la consecución de una conciencia ciudadana planetaria, que como propone Gadotti (2000) es un conjunto de principios, valores, actitudes y comportamientos para una nueva percepción de la Tierra como comunidad. (Estrada, 2015, p15)

Complementario a ello, el estudio de las Ciencias Sociales desde los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional, plantea la necesidad de abordar los saberes específicos desde las esferas local, nacional y global:

...desde el área de Ciencias Sociales, es necesario educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases. (MEN, 2002, p.9)

Aludiendo a ello, en los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales se menciona que

...En esta perspectiva, es posible el análisis permanente de la realidad local, regional, nacional e internacional, entendida como una relación “glocal”, que al decir de Mejía se entiende “como el lugar en el cual lo global hace presencia en el mundo local (MEN, 2004, p.119)



Sin embargo, creo que las intenciones del MEN desde los Lineamientos de Ciencias Sociales, aunque se vean reflejadas en algunos apartados de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales donde se hace una mención por el reconocimiento de la conexión localidad-globalidad, se vuelve difusa en la práctica, donde en la mayoría de los casos, se siguen trabajando de una forma aislada, todavía sucede que lo local, nacional y global se trabaje por grados escolares comenzando desde primaria, donde se alude primero el contexto local, luego en años posteriores el regional, luego el nacional y finalmente en el internacional. Y ello representa una problemática puesto que ésta forma de abordar las diferentes esferas de lo local, nacional y global se perciben como aisladas, generando un imaginario fragmentado de la realidad, que creo yo, hace parte del terreno que abona a la consolidación de prejuicios, xenofobias, posturas cerradas que no reconocen la diversidad en sí mismos ni en los demás.

Sería una forma muy interesante abordar las problemáticas y tópicos en los diferentes grados escolares desde la transversalización de saberes moviéndose constantemente en las zonas fronterizas de cada esfera local, nacional y global, asunto que es sustentado desde los Estándares, los Lineamientos, y podría darle lugar a una visión holística de las relaciones entre seres y la relación con la tierra.

Sumado a ello, en cuanto al reconocimiento de saberes otros, desde lo local, popular y ancestral, los Lineamientos plantean que es menester

Reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades, por ejemplo, el manejo del agua y la tierra que tienen las comunidades indígenas. (MEN, 2002, p.23)

Finalmente se retoma el siguiente apartado:

El área de Ciencias Sociales no sólo debe considerar los procesos epistemológicos y los cambios conceptuales propios de las disciplinas, sino que debe analizar la problemática sociocultural en situaciones históricas particulares; por ello la enseñanza del área en la actualidad debe incluir en sus temáticas los cambios locales, nacionales y globales, para que tengan funcionalidad, pertinencia y vigencia social (MEN, 2002, p.67)



Es posible observar a través de los fragmentos citados de los Lineamientos, cómo las apuestas desde Pedagogía Planetaria se conectan en cierta medida con los fines de la educación desde el Área de Ciencias Sociales en cuanto a vincular otros saberes al proceso formativo, a resignificar las prácticas y analizar las temáticas desde diferentes esferas. Mas no se puede desconocer que nuestra realidad nacional está trastocada por las brechas tan distantes que se generan entre la legislación y la cotidianidad vivida; y por ello la importancia de pensar de qué manera es posible llevar tantos y tan grandes propósitos al escenario de lo real, de lo tangible, de lo realizado en el contexto escolar.

A manera de recopilación, evoco lo planteado por Rodríguez y Yarza cuando argumentan que:

La planetariedad es un nuevo paradigma de relación con la tierra, con el planeta, con nuestra Gran Madre, con nuestra Casa Común, al decir de los brasileiros Leonardo Boff (2002, 2012) y Moacir Gadotti (2002). Nuestro énfasis en la planetariedad, rescata los saberes ancestrales de interconexión con la Madre tierra y las perspectivas críticas de la interculturalidad en educación y pedagogía. Es una categoría y un paradigma para senti-pensar el tejido divino y místico de la vida en cada uno de nosotros, recordándonos la infinita capacidad de todo ser viviente para educar y formar. (Rodríguez y Yarza, 2016, p.62)

Con respecto a ello, es necesario evocar los aportes desde la Licenciatura en Pedagogía de la Madre tierra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en la necesidad de reconocernos en esos vínculos que nos unen a nivel planetario desde la La Madre Tierra como *la gran pedagoga*.

Así lo propone Manuel Santacruz Lemos, “5° Sakla, sabio y partero del resguardo Tule de *Ipikikuntiwala*, municipio de Necoclí Urabá en el Encuentro de consulta a sabios y sabias, en mayo 11 y 12 de 2007, organizado por OIA y Programa de Educación Indígena de la Universidad de Antioquia con traducción del Kuna Tule por Milton Santacruz” (citado en Green, Sinigüí y Rojas, 2013, p.91)

Debemos ser conscientes que en este planeta tenemos dos madres: una biológica que es coyuntural, porque ella se muere y nos deja; y la otra, la Madre Tierra que nunca nos dejará solos y solas, nos cuidará para toda la vida hasta la muerte; por eso hay que tener muy claro: nuestra apuesta es de largo alcance, esta propuesta es para la humanidad, no es únicamente para los pueblos indígenas; por eso tenemos que contar con las energías para lograr nuestra propuesta a feliz término, por eso es muy importante esta discusión, estamos proyectando para el futuro de nuestra comunidad indígena y en general.



Ello se conecta directamente con la invitación que hace Pedagogía Planetaria sobre abrir un espacio para pensar otras formas de ser, hacer y estar en la práctica educativa, para visibilizar saberes locales, ancestrales y populares pero como marcos de acción e interpretación y no solo como objetos de estudio, pues ello iría en contravía con la propuesta de investigar *con* el contexto y no *para* el contexto, y abonaría a una exotización de las otras diversas formas de ser, hacer y estar.

Esto al tiempo, se torna complejo en la manera en cómo puede llevarse al aula de clases para no caer en una exotización de culturas, pueblos y saberes, y se conecta con la problemática en el contexto educativo de que se llena la cuota de integración, trayendo “lo diferente” a la cultura dominante: minorías étnicas o condiciones cognitivas alternas, asumiendo que hablar de interculturalidad es cuando hay presencia de lo alterno, y no como una mirada hacia el interior en cuanto a las prácticas normalizadas, a la carga de prejuicios con los que contamos, a los estereotipos que nos condicionaron a un tipo de relación con esos otros. Por eso el compromiso no se puede quedar solo en cobertura.

Consecuente a ello, Patricia Botero plantea que:

A diferencia de la inclusión del vulnerable al sistema universal/hegemónico la educación intercultural apela a ontologías y epistemologías que pluralizan las formas de aprender, conocer y actuar el mundo sin alguna subordinación inter-humana, inter-pueblos y de los humanos sobre lo no humano. De este modo, la escuela subalterna invierte los órdenes de una escuela que pretende emancipar a la comunidad ilustrándola, a una escuela que practica saberes y aprendizajes comunales construidos en las luchas subalternas. (Botero, 2016, p.298)

Lo mencionado por Botero, recoge diversas provocaciones desde Pedagogía Planetaria. Se propende por llegar a prácticas pedagógicas que descentralicen los métodos que estimulan solo lo visomanual como el énfasis en el grafocentrismo, siendo clara la necesidad de *pluralizar* las formas de aprender, en consonancia con la vinculación del cuerpo como vehículo para relacionarme con saberes, prácticas, personas y conmigo misma, evocando a la posibilidad de una formación holística desde una perspectiva intercultural crítica y en consonancia con la tierra como nuestra Casa Común.

Complementario a ello, Abadio Green, comparte que:



En diálogo con otros pueblos del mundo, encontré que todos los pueblos indígenas de la tierra, todos, absolutamente todos, decimos que la tierra es nuestra madre, que todos los seres que habitamos somos sus hijas e hijos, porque dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas, porque la estructura de nuestro cuerpo es igual al de la tierra. Nuestro hígado, nuestros pulmones, nuestros huesos, la sangre que corre por nuestras venas son iguales a las quebradas, a las montañas, a los diferentes ecosistemas que hay en la madre tierra; por tanto hay que protegerla, porque está tanto en nuestro propio cuerpo como en el aire que respiramos, el agua que bebemos, el sol que nos calienta y las plantas y animales que nos dan su sustento. La educación oficial no sólo ha ignorado este vínculo sino que ha impuesto sus conocimientos por encima de la sabiduría ancestral de los pueblos originarios, y no ha podido, y le duele mucho reconocer la sabiduría de nuestros pueblos de Abya Yala. Todo el tiempo han tratado de quitar nuestra memoria, como han tratado de quitarnos a nuestra madre tierra, que es parte fundamental de nuestra espiritualidad; con esto pretenden continuar el saqueo de los recursos naturales y culturales que muchos pueblos han guardado celosamente para el bien de la humanidad. Una educación desde la Madre Tierra significa entonces aprender a prepararnos para salvarla, para que trabajemos juntos en su permanente cuidado y conservación.¹² (Citado en Green, A.; Sinigüí, S.; Rojas, A. (2013))

La bella invitación que evoco del profesor Abadio, se ubica en una necesidad latente en el contexto educativo y en los procesos que como maestra desde el área de Ciencias Sociales debo cuestionarme. Sin embargo, es de resaltar que no es un asunto que se enmarque en la enseñanza de un área de conocimiento específica puesto debería de ser abordado en todos los ámbitos formativos ya que es un menester que trasciende una cosmovisión específica del mundo y se instala en una realidad que como humanidad nos atraviesa, indistintamente de nacionalidades, étnias, género y edades.

Por ello la pertinencia del seminario de Pedagogía Planetaria por convocar a diversas Licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a sumarse a la iniciativa de desanudar, tejer, coser y remendar saberes en torno a las propuestas que el paradigma de la planetariedad invita.

Adicionalmente quisiera mencionar que Pedagogía Planetaria convoca a que las formas en que se tejen los vínculos con la tierra, estén basadas en una relación alrededor del cuidado, leo yo como una actitud de reciprocidad ante lo que la tierra como madre y como hogar nos brinda:

¹² Ver la referencia completa en Anexo 2



En éste sentido, la planetariedad se conecta profundamente con el paradigma del cuidado (en tanto nuevo modo de habitar la tierra), en las cuatro significaciones delineadas por Leonardo Boff (2002, 2012): como relación amorosa, como apoyo, como preocupación y como prevención y precaución. todos estos sentidos del cuidado se articulan con la sostenibilidad y con una nueva relación con la espiritualidad, en la que la educación y la pedagogía tienen todavía mucho por crear e inventar, en diálogo con las tradiciones y las historias alrededor de nuestra Casa Común (Rodríguez y Yarza, 2016 p.63)

De ésta manera hablamos de: convocar a una perspectiva intercultural que permita al tiempo transformar las maneras de relacionarnos entre la humanidad y demás seres vivos, reconociendo la necesidad de visibilizar saberes que desde la disidencia se han mantenido ante las lógicas de dominación e imposición; hablamos de repensarnos la formación de maestros y maestras, y de repensarnos el contexto educativo formal como lugar que es trastocado por las problemáticas sociales, por lo que se presenta la necesidad de pensar en rutas de acción que posibiliten los anteriores planteamientos como una apuesta política.

Convergencias entre la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria

Mientras realizaba la elaboración del trenzado de pensamientos y sentires producto del presente texto, comencé a visualizar cómo los diferentes saberes entrelazados compartían matices, técnicas de tejido, compartían intenciones puestas en el tejido mismo. Partiendo de allí, quiero recopilar a manera de íntesis los puntos de encuentro, los nodos en los cuales pude ver que se conectan la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria:

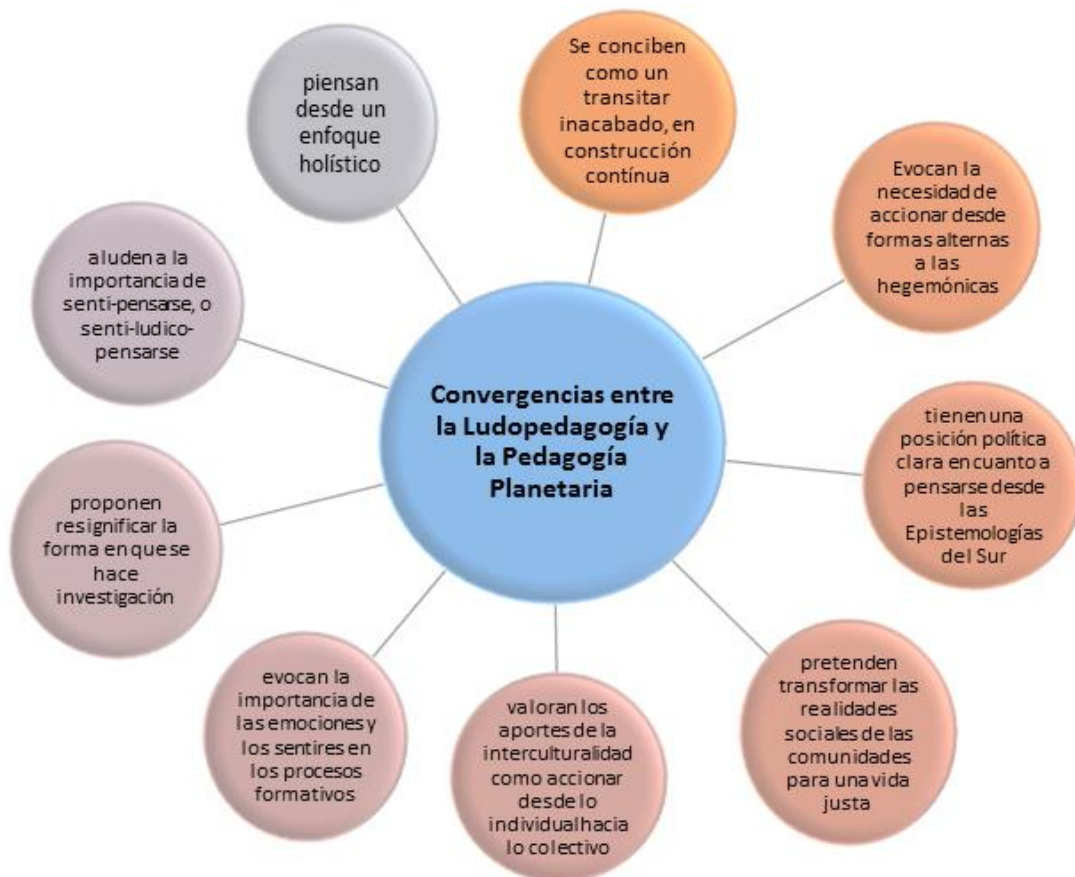


Gráfico 1. Convergencias entre Ludopedagogía y Pedagogía Planetaria



Al vislumbrar que se comparten diversas intencionalidades, es de resaltar que Pedagogía Planetaria comenzó su transitar hace relativamente poco en comparación con la trayectoria de más de 20 años de la propuesta de Lp de La Mancha, por lo que ésta última se sustenta desde la experiencia que ha resultado de ese accionar desde el juego en todo el camino que han recorrido, y PP se une al sueño de pensar posibilidades distintas y justas desde diversas construcciones epistemológicas, que comienzan a remitirse hacia el campo de la acción con el seminario de práctica pedagógica Pedagogía Planetaria del cual el presente trabajo emerge y el semillero de investigación Pedagogía Planetaria en su cohorte dos pues la anterior cohorte se centró en la formación de maestros y maestras.

En esa medida, la Pedagogía Planetaria puede encontrar en la experiencia y aportes de la Ludopedagogía del Centro La Mancha, una de las tantas posibles rutas de accionar concreto desde las propuestas que he resaltado en el presente trabajo en torno a la clarificación de conceptos entre



lúdica y juego. La Pedagogía Planetaria puede hallar en la Ludopedagogía, un horizonte de posibilidades para llevar a la acción la propuesta de las Competencias Interculturales, resaltando que no es desde la aplicación de técnicas, el manual de juegos, sino desde la construcción colectiva, sentida y comprometida con el hacer senti-lúdico-pensado.

Competencias Interculturales y el Canasto Intercultural

En consonancia a materializar los propósitos desde Pedagogía Planetaria en los dos ámbitos principales de abordaje: La formación de maestros y maestras, y el contexto escolar, surgen dos propuestas concretas para llevar los planteamientos desde el paradigma de la planetariedad a un ámbito de acción, que son las Competencias Interculturales, y el Canasto Intercultural.

Competencias Interculturales para la formación de maestros y maestras

Juan Camilo Estrada e Hilda Mar Rodríguez (Estrada, 2015), proponen la formulación de unos marcos de referencia para el proceso formativo de maestros y maestras. Con base en ello, sugieren que:

el referencial de competencias interculturales que presentamos comprende un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que, desde la perspectiva presentada no se forman ni se desarrollan, se incorporan y luego se despliegan en situaciones contextuales. En este sentido, incorporar implica pasar por el cuerpo, la mente y las emociones para así, hacerse doliente de la causa, comprometerse con la apuesta política de transformación de las condiciones de desigualdad, exclusión y racismo. (Estrada, 2016, p.23)

De esta manera se pretende alejar de las acepciones del término de competencia bajo su concepción desde la globalización, o sus precisiones lingüísticas que le reducen; además, presentan las competencias interculturales desde tres dimensiones: emocional, política y ética:



...la dimensión emocional que implica que quien se interese por iniciar procesos educativos desde una perspectiva intercultural se apropie y haga personal la lucha por una nueva realidad fundada ya no en relaciones de poder y subordinación sino desde la comunicación, la negociación y el acuerdo en igualdad de condiciones. Una dimensión política que aboga por una transformación estructural del sistema educativo, buscando deshilar el poder que genera racismos y exclusiones, así como la invisibilización y posterior asimilación de aquel que parece no adecuarse a lo que se ha definido como "normal". Por último, una dimensión ética, que atraviesa nuestras formas relación con el otro, por cómo lo miro y lo defino desde la construcción subjetiva que he hecho previa al encuentro, que se configura desde los prejuicios y estereotipos que sobre ese otro he aprehendido, así, una relación con el otro desde esta dimensión ética de la interculturalidad conlleva a re-significar mi lenguaje, acciones y comportamientos de manera que no violenten su ser de ninguna manera, escuchar y conversar para generar nuevas significaciones comunes. (Estrada, 2016, p.23)

Con base en lo mencionado, y a manera de síntesis, las siguientes son la propuesta inicial de pensar unas competencias interculturales que por su misma forma de concebirse, tienen en cuenta los diversos contextos, los seres que los habitan, las emociones desatadas del encuentro y desencuentros, y el compromiso político ante las prácticas de maestros y maestras:

Autonarrarse

Cuando las situaciones que nos encontramos en el escenario educativo afectan nuestros planos afectivo y emocional, es momento de recordar, hacer memoria y escribirnos, en tanto trabajo pedagógico como catártico de las experiencias negativas anteriores. En este sentido, hacer una autobiografía implica un ámbito cognitivo que remite al conocimiento de sí mismo y de la propia historia, un ámbito procedimental como habilidad para escribir y definir qué se quiere decir, qué se quiere omitir, y por último un ámbito emocional que define el para qué de la autobiografía, que desde esta perspectiva debería conducir a una situación de catarsis, de curación de las marcas que dejaron aquellos episodios negativos anteriores; así mismo, es un ejercicio que permite definir rutas de acción, de investigación y de transformación. (Estrada, 2016, p.25)

A la vez, ésta competencia intercultural apela por el reconocimiento de maestras y maestros como sujetos investigadores de su propia práctica. *Pasar por las letras* permite una reflexión "desde afuera" de lo que se desata del encuentro con los demás y consigo misma, con las situaciones particulares, con los sentires que emanan del hacer, del habitar el rol de maestra, y permiten que quien se lee, tome decisiones contextualizadas en cuanto al proceder.



Desoccidentalizar las formas de aprender, enseñar e investigar

La propuesta de desoccidentalizar que aquí brevemente esbozamos, se encamina a re-significar las formas que hemos adoptado para enseñar, aprender e investigar, desligar estos procesos de la matriz moderna del conocimiento cimentado en la racionalidad occidental que niega y desvaloriza otras producciones y lógicas que surgen en contextos locales de nuestros territorios. Esto no implica rechazar el conocimiento que históricamente hemos construido y movilizado, sino más bien, encontrar espacios de diálogo de saberes que al mismo tiempo permite el diálogo de personas sin tener que abandonar las posiciones históricas y culturales desde las cuales configuramos nuestra identidad. (Estrada, 2016, p.28)

Ello lo conecto con la invitación de dar una mirada crítica hacia dentro, observando la manera en cómo nos relacionamos con los demás, con lo “otro”; de ésta manera para hablar de interculturalidad no se necesita de un otro diferente para llenar las cuotas de integración o se enmarca a espacios de encuentro entre grupos de diversos orígenes, sino principalmente la invitación a hacer una revisión sobre las prácticas homogeneizantes que me habitan, y cómo proceder ante ello.

Pensar desde la Interseccionalidad

La interseccionalidad no implica una suma de características o identidades, es más bien una configuración identitaria específica que se matiza en diversas dimensiones y que define a la persona y la forma como es percibida en la sociedad y sus instituciones, porque “ninguna persona puede experimentar el género sin simultáneamente experimentar la raza y la clase” (West y Fenstermarker, 2010). En conclusión, pensar en la interseccionalidad como competencia intercultural, permitiría a maestros y maestras luchar para transformar las relaciones de opresión basadas en prácticas racistas, discriminatorias y de exclusión al interior de las instituciones educativas que involucran a todos los actores que en ellas se integran, desde directivos, profesorado, estudiantes, personal de servicio y padres de familia; en aras de lograr una transformación estructural de las relaciones para la consecución de un ambiente educativo más respetuoso, solidario, donde los acuerdos sean posibles desde el reconocimiento del otro como igual en todas dimensiones. (Estrada, 2016, p.30)

Incorporar ésta competencia, implicaría estar preparada para develar diferentes formas de opresión que se dan desde diferentes esferas como el género, la étnia, el origen nacional. Estrada plantea que la escuela también vive esas diferentes formas de opresión por lo que es una invitación a maestros y



maestras. “Pensar en la interseccionalidad es una posibilidad para entender cómo se configuran las relaciones de discriminación en la escuela” (Estrada, 2016, p.112)

Interpretar de manera alternativa

Para Matsumoto (2000), el etnocentrismo propio de cada sociedad y manifestado a través de las acciones y discursos de sus integrantes, marca una resistencia a entender al otro por fuera de los sesgos culturales propios, para el autor, esto no es bueno ni es malo, es parte constitutiva del ser humano; lo importante es tener la capacidad de desarrollar un etnocentrismo flexible para “aprender a ver el mundo desde otras perspectivas” así no estemos de acuerdo con ellas. Parte del etnocentrismo son los estereotipos, las “actitudes, creencias, opiniones generalizadas sobre gente que pertenece a culturas diferentes de la nuestra” que pueden basarse o no en la realidad. Los estereotipos pueden ser un punto de partida para juzgar al otro e interactuar sin embargo, no puede olvidarse que este tiene una base falsa (creemos que el estereotipo aplica a todas las personas que pertenecen a una cultura, pero no es así). (Estrada, 2016, p.31)

Si los maestros y maestras establecemos nuestras relaciones con estudiantes, colegas y padres de familia basándonos en estereotipos y prejuicios, no estaríamos en condición de mediar en el aula de clase cuando se presentan situaciones de discriminación, racismo y exclusión; las grandes transformaciones inician con pequeñas acciones en contextos y situaciones concretas. (Estrada, 2016, p.32)

La invitación en ésta Competencia Intercultural, la veo como una sugerencia a comprender que para aproximarnos en el escenario escolar a la posibilidad de enunciar, acercarse, conocer esas otras formas de ser, de pensar, de construir conocimiento, es necesario despojarnos de estereotipos y prejuicios tal como lo plantea Estrada bajo el lente de Matsumoto, para no caer en la exotización de las personas que hacen parte de esas historias diferentes a las mías.

Reconocer la diversidad constitutiva de la condición humana

La idea de la condición humana viene dada en principio por la naturaleza biológica de nuestra especie, como expresa Morín (2001a) contamos con una identidad humana común: Por diversas que sean las pertenencias de genes, de suelo, de comunidades, de ritos, de mitos y de ideas, el Homo sapiens tiene una identidad común a todos sus representantes [...] es verdad que las risas, las lágrimas, las sonrisas, se modulan de maneras



diferentes según las culturas y los modelos de personalidad que éstas imponen; pero risas, lágrimas, sonrisas son universales y su carácter innato se manifiesta en sordos y ciegos de nacimiento que sonríen, lloran, ríen, sin haber podido imitar a nadie. (p. 77) Solo existe una raza, la raza humana y la cultura es aquello que nos diferencia de los animales no humanos. En este sentido, la cultura no puede ser ese elemento catalizador que nos haga opuestos entre nosotros mismos, porque en sí existe una unidad humana y al mismo tiempo una diversidad humana, y la educación debe aportar a esta comprensión. (Estrada, 2016, p.32)

Para poder incorporar este reconocimiento de la diversidad, la formación de maestros y maestras debe integrar la interculturalidad como una pregunta que atraviese los currículos e impacte las prácticas pedagógicas en los diferentes escenarios educativos, desplegando allí los elementos constitutivos de las competencias interculturales anteriores, que apunten integrar la enseñanza de la diversidad cultural como eje transversal de la labor educativa, especialmente en la escuela. (Estrada, 2016, p.33)

Al darle éste reconocimiento a la diversidad, se estaría fomentando unas formas de relacionamiento de una manera no violenta, no intolerante, y no señaladora, pero teniendo cuidado de no caer en una “colonización al revés” o como lo resalta Skliar: “Dice Amos Oz, escritor israelí: “Hoy, habiendo salido del mal del régimen totalitario, sentimos un enorme respeto por las culturas. Por las diversidades. Por el pluralismo. Conozco algunas personas que están dispuestas a matar a quien no sea pluralista (2005, p. 16).” (2006, citado en: Skliar, p.260)

El Canasto Intercultural

La propuesta del Canasto surge desde el equipo investigador de Pedagogía Planetaria de la Universidad de Antioquia, pensada en el proceso que las y los estudiantes de las diferentes licenciaturas comenzamos desde el segundo semestre del 2016 haciendo parte de la primera cohorte del seminario de práctica pedagógica bajo ésta línea de investigación.

El Canasto fue propuesto dentro del seminario de prácticas como el eje de nuestro trabajo con el ánimo de construir una de las tantas rutas posibles que permitiera llevar al contexto escolar los aportes de la Pedagogía Planetaria, planteando la característica de ser un elemento físico, tangible pero también simbólico en tanto pretende recoger tensiones, abre un espacio para pensar otras formas de



ser, hacer y estar en la práctica educativa, para visibilizar saberes locales, ancestrales y populares como marcos de acción e interpretación y no solo como objetos de estudio, alentando el acercamiento a otros sistemas simbólicos; buscando entender otra forma de cultura escolar donde este escenario acoja la posibilidad de diálogo, de conversar con otros saberes y de reciprocidad.

Así, el Canasto intercultural fue pensado para alentar la idea de que existen otras prácticas posibles para la transformación del pensamiento y que nos permiten vincular la formación del ser desde un enfoque holístico, abordando para ello diversas maneras de acercarse al conocimiento no solo desde lo viso-manual, interpelando la lógica eurocéntrica sobre las formas instauradas como correctas, científicas de aprender, enseñar e investigar, pretendiendo multiplicar las voces y los relatos ante la hegemonía de prácticas pedagógicas en el contexto escolar.

Y es de resaltar que observo la propuesta del Canasto como una propuesta con todo el sentido de ludopedagogía en tanto posibilita que la dimensión lúdica del ser humano se vea invitada, trastocada, permeada, y se convierte en una forma de evocar elementos que pueden llegar a la concientización de quien participa como sujetos políticos *sentiludopensantes*.

De esta manera, el Canasto trasciende su uso de una mera instrumentalización porque tiene todo un fundamento, unas intenciones claras y una forma de operar que implica que no existe una sola manera de materializarlo. La idea no es la reproducción de un modelo de Canasto único, sino que pretende adentrarse en las dinámicas bajo las que opera el contexto para el cual es pensado; es decir, necesita de la contextualización de quienes lo piensan, lo sienten y lo usan en su práctica cotidiana.

Por ello, cada uno de los proyectos de grado que emergieron de ésta primera cohorte de la línea de investigación de práctica pedagógica de Pedagogía Planetaria, llegó a una forma diferente de materializarlo en el contexto escolar.

Complementario a ello, desde el seminario evocamos el significado de tejer para la historia de la humanidad, pues ha sido una práctica milenaria que así como el principio de diversidad, se comparte



en cada cultura que se ha gestado en nuestra Casa Común, encontrando diversas formas de materialización: se tejen ropas, mantos, se tejen cabellos, se tejen canastos, pero también se tejen emociones, sueños, pensamientos. Somos un tejido nodal de interconexiones a nivel planetario, y si una parte del tejido se afecta, todo el tejido como conjunto también es transformado.

Consecuente con ello, la propuesta que elaboramos para comprender las posibilidades del Canasto, me remite a otro de los principios pedagógicos de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre tierra, *el tejido* (LPMT, 2014), donde el equipo investigador, propone que:

El tejido con diferentes materiales y técnicas ha sido a través de la historia de la humanidad una de las expresiones culturales más permanentes. Las culturas construyen tejidos como una forma de lenguaje propio, para guardar la memoria, para mostrar su pensamiento, su expresión material, para mostrar el desarrollo y apropiación de los entornos, su idea de belleza y relación con la historia, con los sujetos, la familia, la política, la educación, el arte, entre otros. En muchos casos y contextos los materiales cambian y lo que comunican también, sin embargo su principio básico de entrelazamiento a través de una urdimbre, una trama, una lanzadera y una intención, perviven. La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, en busca de posibilidades alternativas diferentes a las hegemónicas con respecto a la forma como se han estructurado los currículos de formación en educación superior, propone el tejido como una metáfora para trabajar con los diversos entramados, lugares comunes y diferenciales de su malla curricular, con los sujetos, sus historias, sus comunidades, sus culturas, sus sueños y posibilidades. El tejido como principio pedagógico es comprendido como una práctica permanente material y del pensamiento de las culturas, el cual se construye y recrea, refleja la participación individual y colectiva, la intencionalidad por lo útil y bello desde el más complejo sentido colectivo y armónico con la Madre Tierra. Todo está tejido, todos y todas estamos tejidos, este principio cuestiona la visión fragmentada y dicotómica de los sujetos y las culturas.

De esta manera no solo quiero vislumbrar la conexión entre la humanidad y su permanente hacer en colectivo desde el tejido; sino también la estrecha relación que encuentro entre Pedagogía Planetaria y la Licenciatura en Pedagogía de la Madre tierra en cuanto variados objetivos se presentan como comunes desde diferentes contextos de acción, por lo tanto nutriéndose entre sí. Además se ratifica la apuesta por una episteme vinculada con la praxis desde el contexto latinoamericano, que quiere hacerse, sentirse y pensarse desde las problemáticas del entorno, asunto que considero sumamente valioso.



Rutas para el proceder

La Ecología de Saberes

Una apuesta desde las Epistemologías del Sur

Luego de habernos aproximado a estas nociones que construimos de Canasto Intercultural, me encontré con la propuesta metodológica desde las Epistemologías del Sur bajo el lente de Boaventura de Sousa Santos: *la ecología de saberes*, que se encuentra estrechamente vinculada con los propósitos del Canasto.

Santos plantea la necesidad de vislumbrar que a lo largo del mundo, hay muchas y muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad y el espíritu, y muchos y diversos conceptos de lo que se considera como conocimiento y los criterios que pueden usarse para validarlo (Santos, 2010, p.50). Por ello resalta que “...el reconocimiento de la diversidad cultural en el mundo no necesariamente significa el reconocimiento de la diversidad epistemológica en el mundo. En este contexto, la ecología de saberes es básicamente una contraepistemología.” (Santos, 2010, p.51)

Asunto que se vincula con el propósito de horizontalizar los diferentes saberes y conocimientos de manera que no se imponga uno sobre otros, pero teniendo cuidado de no hacerlo desde la exotización de las prácticas diferentes a las propias, sino bajo la comprensión que se enmarcan en formas distintas de acercarse al saber, al sentir, a la vida.

Con respecto a ello, Santos enuncia un asunto de suma importancia desde la concientización de las prácticas, y la remito yo hacia el ámbito escolar, donde cobra relevancia la Competencia Intercultural de *Autonarrarse*, pues es desde allí donde se puede observar qué elementos se están dejando por fuera y qué otros necesitan priorizarse:

En la ecología de los saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por lo tanto, también lo hacen las ignorancias. tal y como allí no hay unidad de conocimientos, tampoco hay una unidad de ignorancia. Las formas de ignorancia son tan heterogéneas e interdependientes como las formas de conocimiento. Dada esta interdependencia, el aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras y, en última



instancia, convertirse en ignorantes de las mismas. En otras palabras, en la ecología de saberes, la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida. Este podría ser un punto de llegada. Podría ser el resultado del olvido o del olvidar implícito en el proceso de aprendizaje recíproco. Así, en un proceso de aprendizaje gobernado por la ecología de saberes, es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que por lo tanto está siendo olvidado o desaprendido. La ignorancia es solo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más valor que lo que está siendo olvidado. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo (Santos, 2010, p.51)

Además, leyéndolo con el interés de conectarlo con las sugerencias para el ámbito escolar, se propone también resignificar el presupuesto de que los estudiantes no conocen sobre lo que se les va a hablar, negándolos como sujetos de saber, e imposibilitando un diálogo sobre sus intereses y propuestas.

Sumado a ello, cuando Santos se refiere a ese diálogo de saberes no es solo desde las diferentes propuestas epistémicas sino también entre los saberes que no han sido catalogados como científicos: “La ecología de saberes expande el carácter testimonial de los saberes para abrazar también las relaciones entre conocimiento científico y no científico” (Santos, 2010, p.54)

Por otra parte, Santos también hace referencia a la necesidad de “moverse” entre las diferentes escalas geográficas:

Muchas de las experiencias subalternas de resistencia son locales o han sido hechas locales y por lo tanto irrelevantes o no existentes por el conocimiento abismal moderno: el único generador de experiencias globales. Sin embargo, desde que la resistencia contra las líneas abismales debe acontecer en una escala global, es imperativo desarrollar algún tipo de articulación entre las experiencias subalternas a través de enlaces locales-globales. En orden a tener éxito, la ecología de saberes debe ser transescalar (Santos, 2001a) (Santos, 2010, p.54)

Otra sugerencia importante la gesta Santos alrededor de lo que significan los lenguajes como estructuras que recogen las diversas formas de comprender el mundo de una cultura determinada, y el hecho de obedecer a asuntos tan particulares que no siempre cuando se hace la traducción de un idioma a otro, se puede precisar con exactitud la intención original o la posibilidad incluso de que haya o no una traducción, el lenguaje permite que ciertas ideas sean explicables y otras no:



...Para recuperar algunas de estas experiencias, la ecología de saberes recurre a una traducción intercultural, su rasgo posabismal más característico. Imbuidas en diferentes culturas occidentales y no occidentales, esas experiencias usan no solo diferentes lenguas sino también diferentes categorías, universos simbólicos, y aspiraciones para una vida mejor. (Santos, 2010, p.57)

Y más adelante sugiere que “A través de la traducción, llega a ser posible identificar preocupaciones comunes, enfoques complementarios y, por supuesto, también contradicciones intratables” (Santos, 2010, p.57). Y en la medida de lo posible, es sumamente relevante porque es una de las diversas formas de acercarse a la comprensión de esos otros mundos imaginados y esas lecturas diversas hechas por otros, por otras.

Finalmente evoco el siguiente fragmento:

La ecología de saberes nos capacita para tener una visión mucho más amplia de lo que no sabemos, así como de lo que sabemos, y también para ser conscientes de que lo que no sabemos es nuestra propia ignorancia, no una ignorancia general (Santos, 2010, p.61)

Así, encuentro una relación directa entre lo que se quiere lograr con el Canasto que es una propuesta desde Pedagogía Planetaria con carácter ludopedagógico y con la propuesta de *Ecología de los saberes* de Boaventura de Sousa Santos, por lo que recopilé esos nodos donde se encuentran interconectados:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

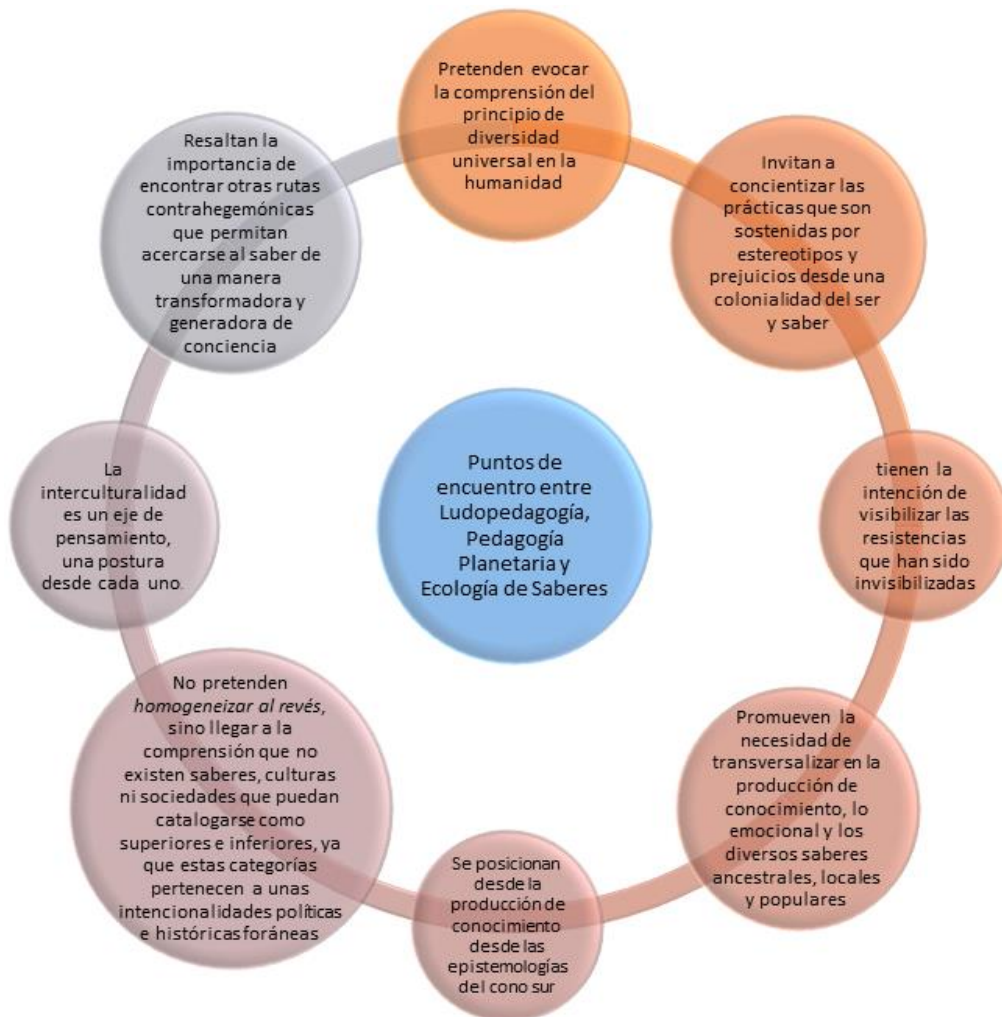


Gráfico 2: Puntos de encuentro entre Ludopedagogía, Pedagogía Planetaria y Ecología de Saberes

Es por la lectura anterior que consideré pertinente retomar la *ecología de saberes* para la sustentación e implementación de mi versión de Canasto Intercultural y en la propuesta de práctica pedagógica en general que realicé en el grado de primaria segundo dos, de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez en su sede de la Placita; porque además transversaliza no solo a la Pedagogía Planetaria, sino también a la Ludopedagogía de La Mancha.



La mezcla, la fusión de éstos saberes fue la ruta de acción que me permitió acercarme como maestra investigadora a las relaciones y conocimientos que se tejieron en la práctica, y que la manera en que llegué a ellos ha sido consignada en el presente tejido desde el enfoque autoetnográfico.

Autoetnografía

Mercedes Blanco leyendo a Ellis y Richardson menciona que:

La autoetnografía es un género de escritura e investigación autobiográfico que [...] conecta lo personal con lo cultural” (2003: 209). Richardson coincide con Ellis al puntualizar: “Las autoetnografías son altamente personalizadas, textos reveladores en los cuales los autores cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural (Richardson, 2003: 512). (Blanco, 2012, p.56)

Añadiendo que:

Es hasta la década de los noventa que Carolyn Ellis y Arthur Bochner (1996) —fundadores y activos promotores del género de la autoetnografía como “método de investigación”— junto con Laurel Richardson (2003) —otra de las figuras más conocidas de “la escritura como método de investigación”— plantearon que esta vertiente “explora el uso de la primera persona al escribir, la apropiación de modos literarios con fines utilitarios y las complicaciones de estar ubicado dentro de lo que uno está estudiando” (Gaitán, 2000: 1).⁶ De esta manera, la autoetnografía amplía su concepción para dar cabida tanto a los relatos personales y/o autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador —ya sea de manera separada o combinada— situados en un contexto social y cultural. (Blanco, 2012, p.55)

Además Blanco menciona que puede narrarse desde diferentes formas literarias: “(...) Los propios Ellis y Bochner (2003) agregan: “relatos cortos, poesía, ficción, novelas, ensayos fotográficos, ensayos personales, diarios, escritura fragmentada y por capas y prosa en ciencias sociales” (2003: 209). (Blanco, 2012, p.56)

Es por ello que hallé en la Autoetnografía una ruta sumamente pertinente y anclada desde la propuesta de Pedagogía Planetaria de resignificar las formas que nos acercamos al saber, permitiéndome además relatar el proceso vivido e imaginado.



Soy el abrazo mutante de tantas versiones como quieras reconocer

Somos siendo en diversidad.

No es comprensible el encuentro de subjetividades, si no es desde la potencia de las diferencias.

La diversidad es un derecho, una bandera, un deseo, una utopía, una urgencia.

Es una militancia, una pasión, un compromiso, una mirada, una exigencia.

Es el riesgo de saltar al vacío de ser otras, de ser otros, de ser otros.(...)

Se lo que soy si soy con vos

Diverses porque celebramos ser más de una versión

¿Qué versiones nos contamos? ¿Nos creemos? ¿Están permitidas?

¿Cuáles nos seducen, nos asustan, nos enamoran, nos alejan, nos acercan?

Versiones que somos porque no somos una sola versión

Somos todas las versiones posibles, deseadas, buscadas

La potencia colectiva se nutre de las diferentes versiones que somos

El encuentro con el otre instala semillas de posibilidad latente;

la diversidad que la otra propone, nutre la oportunidad de crecimiento.

Una nueva/otra primavera del sur nos convoca a romper con los moldes, a deconstruimos una vez más, porque es en la

búsqueda que tejemos puentes. Puentes que nos conecten con otros puentes,

otros cuerpos, otras subjetividades.

Somos mucho más que reglas, normas, formas y funciones.

Somos raíces que nacen de la mezcla

Contaminades/ Herejes/Incompletos/ Porosas/Impares.

Centro de Ludopedagogía La Mancha, XII Bienal Internacional del Juego 2017





Coser significa unir, vincular, mezclar, fundir, fusionar. Coser significa un encuentro; es ser, al tiempo que se es con otros mundos; significa que ese unir es producto de unas condiciones tangibles y unas intencionalidades simbólicas; es un hacer con propósito, es materialización de lo imaginado, de lo soñado; es TEJER IMAGINARIOS.

Ante el afán de clasificar el conocimiento científico de lo que no lo era, anteriormente se consideraba que los imaginarios se referían a lo no real o a lo fantasioso, a la imaginación; por lo que no eran categorías susceptibles de análisis. Sin embargo Juan Camilo Escobar Villegas plantea que:

(...) podría decirse que imaginario es una noción que pasa del descrédito al crédito. Las operaciones imaginarias, los hechos imaginarios, las narraciones imaginarias eran, ante todo, contrarias a los fenómenos reales, a la realidad del pasado que interesaba al historiador clásico y al historiador impregnado de positivismo. Por el contrario, hoy tenemos la convicción de que lo imaginario actúa en y dentro de nosotros, historiadores, científicos, artistas, hombres y mujeres. Lo imaginario parece ser omnipresente. (Escobar, 2000, p.30)

Con base en ello, es necesario darle una mirada a cómo observa Emérito Miranda bajo el lente de Cornelius Castoriadis éste concepto:

Para Castoriadis, un imaginario social es una construcción socio histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. De tal manera, un imaginario no es una ficción ni una falsedad, sino que se trata de una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas. (Miranda, 2014)

Ello me remite a que en tanto es una construcción socio histórica, dentro de los colectivos y las diversas formas de cultura, se apropian y generalizan nociones y percepciones con las que las personas leen el entorno. Es en éstos imaginarios donde residen ideas que calan en las colectividades como verdades, que se transmiten en el interactuar en la sociedad y que en muchos casos determinan las formas de relacionamiento entre quienes hacen parte del colectivo y quienes que no; abonando un terreno para la consolidación de prejuicios y estereotipos.



De ésta manera, asumo el tejer imaginarios como la invitación a una autoobservación hacia mis prácticas y hacia el entorno que me rodea, con el ánimo de hacerle frente al sinnúmero de nociones que provocan discriminación, xenofobias y prejuicios. Y aunque los imaginarios no se refieren a un asunto fantasioso, tejer imaginarios lo leo al tiempo como tejer la posibilidad de la escuela imaginada y de los propósitos soñados, pensando en la posibilidad de llevar esta invitación al contexto escolar bajo las propuestas de la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria.

La Técnica de Tejido Colectivo

Una propuesta de elaboración para el Canasto Intercultural

Cuando comencé a acercarme a la noción de Canasto Intercultural, siempre estuvo rondando la idea por mi cabeza de que era una propuesta con una estrecha relación en cuanto a la Ludopedagogía, hasta tal punto de pensar que se contienen entre sí.

Por eso, pensando en el universo lúdico y sus posibilidades en la escuela, pensando en el learning by doing de Dewey, pensando en el interpelar la lógica homogénea de las prácticas de los ambientes formativos en el contexto escolar, siempre creí que la propuesta del Canasto cobraría más fuerza y sentido si era elaborada por los mismos estudiantes. Y cuando clarifiqué esa querencia, comencé a pensar en qué forma podía materializar un Canasto que permitiera vivir, sentir y comprender el *principio de conectividad* de Pedagogía Planetaria y concretamente la Competencia Intercultural de *Desoccidentalizar las formas de aprender, enseñar e investigar*.

Es así como recordé que de niña había visto un documental sobre el *Baile de las Cintas* el cual hasta relativamente poco me di cuenta que no hacía parte solo de las tradiciones Mexicanas como pensaba, sino que es una danza ancestral que se ha practicado en diferentes latitudes, incluyendo además de México, República Dominicana, Colombia, Argentina, España y otros lugares europeos, e imagino que también debe de estar presente en otros países que fueron colonia de España pues en Colombia según Javier Ocampo pervive en Boyacá como "una supervivencia española de la antigua "danza de los palillos" (Ocampo, 1977).



La danza de las cintas en la navidad Jujeña. Huacalera, Jujuy, Argentina. imagen tomada de : <https://medium.com/@hotelhuacalera/la-danza-de-las-cintas-en-la-navidad-juje%C3%B1a-una-celebraci%C3%B3n-%C3%BAnica-2d4d562e1cbc>

Pensando en ello me di cuenta de que era posible que varias personas estuvieran tejiendo en sincronía, al mismo tiempo el mismo tejido, y si una sola persona se sale de la danza, el tejido global se altera; además, mientras más personas participen, más grande y más diverso será el tejido. Por lo que pude hallar en ésta danza una metáfora del Principio de Conectividad de Pedagogía Planetaria.

Y fue pensando en la dinámica de operar de la danza, que comencé a reflexionar sobre la manera en que se podía gestar para construir la base del Canasto Intercultural. Por ello convoqué a mis compañeras del seminario de práctica *Sintia* y *Daniela*, para que me ayudaran a ensayar lo que había pensado al respecto.

La idea inicial que tuve era que cada persona estuviera sentada y que de un centro se desprendiera una tira de tela y la manera en que se trenzaría era que se tomaba la tira con la mano derecha y se



pasaba hacia la izquierda, y al mismo tiempo se recibía la tira del compañero o compañera con la mano derecha.

Sin embargo ésta técnica no funcionó pues cuando la ensayamos no permitía que el tejido tuviera una solidez y resistencia que le diera una larga vida, por lo que con ayuda de mis compañeras logré concretar la *técnica de tejido colectivo* donde del centro se desprenden dos tiras para cada persona y se realiza un anudado que se lleva hasta el centro, luego cada mano queda con una tira, y paso la que tengo en la mano izquierda hacia la izquierda, y recibo con la derecha de manera que cada vez que voy pasando y anudando, quedo con diferentes tiras, lo que hace que se vayan trenzando todas las tiras en un solo tejido, y cada tira pasa finalmente por cada persona. Así, al tejer en colectivo, se da y también se recibe.

El primer Canasto que realicé evocando ésta técnica, fue en una tarde con mi familia donde el reunimos y tejer juntos fue sumamente valioso, por el potencial que la misma actividad posee de



afianzar lazos, de hacer en colectivo, y porque con ésta me di cuenta de algo. Yo había pensado la técnica para realizar la base del Canasto y ya luego mirar cómo le articulaba el cuerpo del mismo; pero



sucedió que mientras más tejíamos la misma técnica de tejido con anudados, hizo que el Canasto comenzara a tomar forma por sí solo. Llega un punto en el que se comienza a volver cóncavo por lo que con la misma técnica se realiza el canasto completo. Fue una bonita tarde.



Luego de aquel día, supe que dentro de mis planeaciones en la institución, estaría la propuesta del tejido colectivo; sin embargo se presentaron diversas situaciones que provocaron un cambio de planes.

El paro nacional de maestros que se dio en el presente año y tuvo una duración de 37 días fue una situación que si bien tenía todos los fundamentos, implicó la pausa de las actividades académicas y por lo tanto no se realizaron las prácticas en ese tiempo. Además de ello, al iniciar el ciclo tres de la elaboración del trabajo de grado, significaba el comenzar un nuevo semestre en la universidad, con nuevos cursos y nuevos horarios, y por ello y condiciones laborales externas, no pude seguir yendo a la institución los días lunes cuando realizaba el acompañamiento a la maestra de

bachillerato; ello implicaba que debía ir otro día diferente, con otros grupos y otras dinámicas, e implicaría comenzar otros procesos iniciales, asunto que por tiempo no era adecuado ni pertinente. Así que opté por continuar éste último ciclo solo con el grupo de segundo de primaria.

Por ello en el presente trabajo me centraré especialmente en la experiencia de las clases que planeé con el grupo de segundo y haré mención de las que alcancé a realizar con los grupos de bachillerato de la sede Placita, que aunque fueron pocas -pues la mayor parte del tiempo estuve en proceso de



acompañamiento y observación con la maestra- me parece sumamente importante en tanto mi concepción sobre el universo lúdico en la escuela no gira en torno a una población en edad específica.

Las siguientes son las planeaciones y aproximaciones que realicé para algunos de los grupos de bachillerato de la sede Placita, que fueron elaboradas en el tiempo en el que estaba haciendo el acompañamiento y observación con la maestra, por lo que obedecen al tema que la maestra estaba desarrollando pero que fueron pensadas con la intención de comenzar a dibujar espacios que estuvieran transversalizados por Ludopedagogía y/o Pedagogía Planetaria:

Grado Noveno

Acercamiento al manual de convivencia desde la posición de sujeto de deberes

Ésta clase fue desarrollada con el ánimo de acompañar la introducción al Manual de Convivencia de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Placita, tratando de que aportaran a la apropiación del mismo para promover normas básicas de convivencia en la vida escolar.

En un primer momento, realicé una indagación para saber cuántos estudiantes conocían el manual, y saber cómo lo concebían. Luego conversamos acerca de la necesidad de que la vida en comunidad tenga diferentes acuerdos que permitan no solo saber cuáles son nuestros derechos sino también los deberes que asumimos al pertenecer al colectivo.

En un segundo momento, el grupo se dividió en 5 equipos donde a cada uno se le entregaba una noticia real sobre casos de intolerancia en diferentes colegios del país, para que por equipos discutieran cómo el manual podía mediar en dichos casos tanto para los de derechos como deberes, para luego socializarlo con el grupo, haciendo una breve discusión sobre lo que pensaban acerca de estas. Luego a cada equipo le entregué algunos fragmentos del manual de convivencia de la institución y en el tablero copié los títulos y capítulos del mismo, para que cada equipo con una cinta pegara los fragmentos en el lugar que creía que pertenecían, ello con la intención de comenzar a acercarlos al texto, pues muchos lo tenían pero no lo conocían.



Con éstas dos actividades utilizamos dos horas de clase por lo que el tercer momento quedó para la próxima sesión, donde posteriormente elaboramos pintura casera para que por equipos, realizaran una representación gráfica del fragmento del manual de convivencia que se les había dado en la clase anterior, en cartulina y fuera pintado con la pintura elaborada. Cada cartel tenía el número del artículo y el nombre del mismo, seguido a la representación gráfica. Cuando estuvieron listos, se pegaron por varios lugares de la institución para invitar a la comunidad a realizar un acercamiento al manual desde la representación gráfica que realizaron los estudiantes y que abriera la posibilidad de motivarse por ir a buscar qué artículo estaba siendo representado.

Ésta clase propició una disposición corporal cambiante que se salió de la cuadrícula de las filas de sillas, permitió al tiempo una mayor participación del grupo, y una vinculación a la temática que intentó proponer otras formas de acercarse al conocimiento.

De éstas sesiones perdí el registro fotográfico.

Grado décimo

Economía

La maestra estaba trabajando con los estudiantes las primeras aproximaciones al concepto de Economía además de diversos vocabularios que correspondían al modelo económico dominante, como: Asesoría bienes, capital, divisa, descuento, dinero, empresa, huelga, importación, entre otros.

Para ésta clase, había pensado en realizar un acercamiento a problematizar el lente bajo el que se observaba la Economía y poner en discusión los conceptos de desarrollo y subdesarrollo, además de las implicancias del modelo económico neoliberal y los rezagos del neoextractivismo en América Latina.



Para realizarlo, seleccioné diversas caricaturas políticas que problematizaban el tema y la idea era que fueran el detonante para comenzar a hablar sobre ello, preguntándoles primero que creían que quería decir la caricatura para luego contextualizarlas y debatirlas.

Sin embargo ésta planeación no la pude realizar pues estaba esperando la indicación de la maestra para llevarla a cabo pero cuando se cambiaron los horarios en la institución, no pude asistir por lo que la maestra llevó a cabo la clase, pidiendo a los estudiantes que tomaran una foto de la caricatura, para que la compartieran entre el grupo por medios tecnológicos y que cada estudiante la dibujara en su cuaderno, acompañándola de la reflexión que la misma les evocara.

Grado noveno

Aproximaciones no planeadas

En una ocasión la maestra estaba desarrollando el tema de coordenadas geográficas, meridianos, paralelos, husos horarios y el instrumento de la brújula. En el momento en que la maestra estaba terminando le pedí un espacio para conversar algo con los estudiantes, momento que aproveché para a través del instrumento de la brújula, conversar sobre qué había representado la misma para el dominio de los océanos de algunas culturas y sobre la pregunta de cómo se orientaban los humanos antes de que la brújula existiera o los pueblos que no tienen acceso a las mismas, trayendo a colación la relación con las estrellas y las comunidades ancestrales, llegando al uso de los mapas como herramientas de dominación y estrategia política; además de problematizar el por qué en la elaboración de los mapas se decidió cuál es el norte, y cuál es el sur, y por qué muestran una representación del mundo donde los territorios del sur se observan más pequeños que los del norte en proporción, cuando no es la realidad en extensión de kms.

Resalto este momento porque creo que fue significativo en la medida que pude poner en escena diversas preguntas que cuestionaban variados elementos que usualmente no se ponen en discusión en las aulas de clase, situación de la cual la mayoría de estudiantes participaron activamente.



Planeaciones en Segundo Dos

Por otra parte, de las siguientes planeaciones que evocaré del grupo de segundo hay diversas consideraciones:

La primera es que tuve la oportunidad de que cuando comencé a realizar la práctica luego de algunas sesiones de acompañamiento y observación, la maestra me brindó el espacio de la jornada completa de los días jueves, asunto que me permitió vivir y concienzar que es posible que alrededor de un eje de trabajo desde la Ludopedagogía y Pedagogía Planetaria, se transversalicen diversos conocimientos por lo que en varias ocasiones, una clase de inglés era al tiempo de Matemáticas, de Artística, de Educación Física, de Ciencias Sociales, de Ética y se vivía y sentía una interdisciplinariedad en las propuestas realizadas. La escuela no solo es conocimiento disciplinar, objetivo, aislado de quien pasa por el proceso; la experiencia transforma y el hacer en colectivo eleva a la potencia esa metamorfosis.

La segunda es que para la realización de algunas clases, la maestra cooperadora me solicitó abordar algunos contenidos o saberes específicos como los de las clases de inglés o las de educación física, por mi formación complementaria desde esos conocimientos, y porque los días jueves que era el día de mi acompañamiento a la maestra y al grupo, normalmente veían las materias de Estadística, Ciencias Sociales, Lúdica¹³ y Educación Física, por lo que mi intención con ello fue interconectar dichos temas con mis propósitos desde Ludopedagogía y Pedagogía Planetaria.

Y la última es que las primeras clases de mi participación práctica, fueron inicialmente solo en las horas asignadas a Lúdica y Educación Física, y fue posteriormente cuando comencé a hacer uso de toda la jornada.

¹³ La clase de lúdica constaba de un espacio de aproximadamente 45 minutos antes de la clase de Educación Física donde cada estudiante llevaba un juguete desde sus casas para jugar libremente con ellos durante ese momento.



Para hacer mención a estas planeaciones del grado segundo, es necesario clarificar que las numeré con la intención de facilitar el análisis, con lo que no quiere decir estrictamente que se dieron seguidas: sí se dieron en el orden mencionado pero no necesariamente bajo una secuencia semanal por las condiciones ya relatadas. Adicional a ello, cada uno de los recuadros realizados debajo del nombre de la clase, corresponden a los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales del MEN (2004):

Cuadro 1

Clase	Conceptos que transversalizan	Saberes y temáticas interconectadas			
1	Casa Propia, Casa Común, tejido social, Principio de Cuidado, Principio de conectividad	Educación física y Recreación; trabajo colectivo; promoción de la lectura, Pedagogía Planetaria, Ludopedagogía, Ciencias Sociales.			
Desarrollo de la clase	Clase de Educación Física				
	Me aproximo al conocimiento como científico social	Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones éticopolíticas	...desarrollo compromisos personales y sociales
	Utilizo diversas formas de expresión (oral, escrita, gráfica) para comunicar los resultados de mi investigación.	Reconozco conflictos que se generan cuando no se respetan mis rasgos particulares o los de otras personas	Reconozco diversas formas de representación de la Tierra.	Identifico mis derechos y deberes y los de otras personas en las comunidades a las que pertenezco.	Reconozco y respeto diferentes puntos de vista.
Objetivos:					
<ul style="list-style-type: none"> trabajar la clase de Educación Física desde actividades lúdicas que permitan involucrar el trabajo de diferentes grupos musculares. Realizar un primer acercamiento a los planteamientos retomados desde Pedagogía Planetaria como Casa Propia y Casa Común y el Principio del Cuidado y conectividad. Realizar una lectura colectiva del cuento <i>tres amigos requetevalientes y la misteriosa tracapinbrum</i>, el cual habla sobre compartir momentos con amigos. 					



Activación cognitiva: Nos desplazamos para las afueras de la biblioteca, allí las y los estudiantes se ubicaron en un círculo, y se enseñó una pelota, la cual utilizamos para llegar a través de la palabra a la similitud con la Tierra; ello para indagar sobre las ideas y concepciones de la misma, y para construir juntos una percepción sobre esta, sobre sus cuidados (haciendo una conexión con el cuidado de la casa de cada estudiante) y sobre qué tenemos en común todos los ciudadanos del planeta, con el ánimo de abordar los conceptos de *casa propia* y *casa común*, reconociendo que hay otras formas de pensar ser y estar diferentes a la propia pero que como humanidad tenemos responsabilidades que compartimos.

Luego el uso de la pelota representó también la toma de la palabra, por lo que comenzamos lanzándola entre cada persona para que cada quien dijera su nombre, y de esta manera, se iniciara la dinámica de tomar a lista de esta forma, y que en el transcurso de las otras clases cuando alguien fuera a tomar la palabra, hiciera uso de la pelota que representaba la Tierra.

Parte central: Lectura del Cuento *“Tres amigos requetevalientes y la misteriosa tracapinbrum”*. La intención fue realizar la lectura con la participación constante de los estudiantes: no una lectura de corrido, sino interactuando con las imágenes, las opiniones, las sugerencias que estas suscitan. Posteriormente, dado que la clase de lúdica implica que cada estudiante lleva a clase un juguete, cada quien hablará al grupo sobre el juguete que trajo, y por qué le gusta, y sobre su juego favorito, para consolidar la reflexión de la parte inicial y dar inicio al uso del espacio libre para jugar.

Parte final:

Clase de educación física

Activación dinámica general: Nos ubicamos en el patio salón. Comenzamos a realizar un trote suave alrededor del espacio y se fue aumentando cada vez más la velocidad, la última persona de la fila hacía “pique” para alcanzar a la primera cuando era indicado, y así sucesivamente se realizó con las y los demás participantes.

Estiramiento: Se realizó estiramiento de grandes grupos musculares comenzando de la cabeza a los pies mientras se caminaba por todo el espacio, a través de la imitación de algunos animales.

Parte central: Se agruparon en parejas y cada uno se enumeró 1 y 2, todos los 1 formaron un círculo tomados de las manos, y los dos igualmente, de manera que quedó un círculo adentro y otro por fuera, cantando una canción conocida por todo el grupo, los 1 rotan hacia un lado y los 2 hacia el otro. Cuando se decía “amigos” cada pareja tenía que buscarse, tomarse por los brazos espalda con espalda y agacharse, estimulando la participación activa y trabajando en la velocidad de reacción.

Parte final -Vuelta a la calma-: Se realizó estiramiento de grandes grupos musculares, de pies a cabeza.

Registro fotográfico

No quedé con registro de ésta clase

Observaciones-Reflexiones

En ésta clase, tuvimos la oportunidad de trabajar por fuera del aula de clases, asunto que por sí solo motivó mucho a los estudiantes, además me propuse abordar saberes propios de mis intenciones investigativas que creo que se presentan como necesarios en cualquier ámbito formativo, para luego darle paso al momento de Educación Física, donde mi deseo fue hacerlo desde la práctica de juegos cooperativos y otras actividades lúdicas que estimulaban al tiempo el ejercicio físico.



Cuadro 2

Clase	Conceptos que transversalizan	Saberes y temáticas interconectadas			
2	Prácticas de intercambio -La tienda-; Principio del Cuidado	Operaciones matemáticas de suma y resta; trabajo colectivo; estimulación de habilidades artísticas; reconocimiento de la practicidad en la vida cotidiana de los saberes adquiridos en la escuela, Economía, Ludopedagogía, Pedagogía Planetaria, Ciencias Sociales.			
Desarrollo de la clase	Clase: Juego de roles -La tienda-				
	Me aproximo al conocimiento como científico social	Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones éticopolíticas	...desarrollo compromisos personales y sociales
	Hago preguntas sobre mí y sobre las organizaciones sociales a las que pertenezco (familia, curso, colegio, barrio...)	Identifico y describo algunos elementos que permiten reconocermme como miembro de un grupo regional y de una nación (territorio, lenguas, costumbres, símbolos patrios...).	Reconozco, describo y comparo las actividades económicas de algunas personas en mi entorno y el efecto de su trabajo en la comunidad.	Reconozco algunas normas que han sido construidas socialmente y distingo aquellas en cuya construcción y modificación puedo participar (normas del hogar, manual de convivencia escolar, Código de Tránsito...).	Reconozco y respeto diferentes puntos de vista.
	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realizar un repaso de las referencias numéricas de 3 cifras trabajadas en clase, aplicándolas a un uso cotidiano como la compra en una tienda. ● Potenciar el desarrollo de las capacidades motrices finas por medio de la elaboración de material para la dinámica propuesta ● Apreciar las formas propias de la expresión artística y la de los demás compañeros y compañeras de clase. ● Generar sentido de colectividad en los y las estudiantes, identificándose como parte de una comunidad. ● Disfrutar del espacio escolar y el compartir experiencias. <p>Activación cognitiva: El grupo se dispuso sentándose en el suelo para iniciar la actividad. Luego, haciendo uso de la pelota se dio la palabra a los estudiantes que alzaban la mano para participar, de manera que tenía la palabra quien tenía la pelota, y luego se iba lanzando a quien iba solicitando el uso de la palabra. Ello mientras se realizaba un acercamiento a los conocimientos previos de los integrantes sobre las monedas locales y sus valores numéricos</p>				



que utilizan en las compras cotidianas en una tienda; adicionalmente se hicieron simulacros del intercambio de valores en la compra (con qué valor se paga, cuánto vale y cuánto se devuelve). Voluntariamente se podía salir al tablero para realizar los simulacros, además para dibujar las monedas y sus valores.

Actividad de aprendizaje estratégico: El grupo se dividió en 3 equipos, enumerándose 1, 2 y 3 para que haya la posibilidad de que compartan la actividad con otros compañeros diferentes a los usuales. Los 1 forman un equipo, los 2, otro y los 3 otro. Luego se procedió a repartir material reciclable como cintas de colores, papel globo, hojas reciclables, para que cada equipo elaborara dulces y golosinas que serían los artículos que se venderían en las tiendas, además de las monedas con las que se hizo el intercambio. A cada grupo se le dio materiales diferentes para que se diera el canje de los mismos entre grupos de manera concertada.

Cuando los materiales estuvieron listos, se procedió a etiquetar cada dulce con el precio que cada quien le ponía (los precios que se podían elegir eran valores que implicaban la suma de varias monedas para el pago, ejemplo: \$800, pues no es un valor que tiene exactamente una moneda. Luego cuando este proceso estuvo listo, se postulaban voluntariamente quienes iban a ser vendedores y se instalaron en el salón 3 tiendas diferentes donde se vendieron los dulces elaborados. Adicional a ello, ese día tenían clase de lúdica por lo que los juguetes que cada estudiante llevó a clases también hicieron parte de la actividad, marcándose también con un valor.

Cada tienda se decoró con manteles y material disponible, a gusto de cada grupo. Luego, los estudiantes que fueron compradores, comenzaron a interactuar voluntaria y aleatoriamente entre las tiendas, realizando los intercambios. Entre las reglas estaba hacer fila para ser atendido, respetar el turno, y entre ambos: vendedor y comprador, realizar las operaciones matemáticas de la compra. Yo inicialmente no participé en la dinámica, pues quería que la actividad se diera de una manera autónoma, aunque estaba la posibilidad de hacerlo igualmente. Pero era importante que notaran mi presencia para resolver las dudas necesarias y apoyar constantemente la actividad por lo que sí interactué pero no de una manera directa.

Actividad final: Discutimos colectivamente sobre la experiencia de la tienda, qué les gustó y qué no, y pusimos en común los elementos que se compraron además de resolver en el tablero algunos de los casos de intercambio, participando diferentes estudiantes. Sumado a ello pudimos acercarnos un poco al tema del cuidado del planeta con el uso de elementos reciclables, evocando al buen manejo de las basuras y a la reutilización. Además cuando finalizó la actividad de la tienda, nos desplazamos al primer piso del plantel, y propuse que cada estudiante dibujara en su cuaderno lo que más le había gustado de la actividad, y narrarle a sus familias cómo se había realizado la actividad.

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Registro
fotográfico



Ver el resto del registro fotográfico en anexo 3.

**Observaciones-
Reflexiones**

Esta actividad también puede realizarse como un proceso evaluativo, donde cada vendedor tiene un registro de las ventas que realicen incluyendo las operaciones matemáticas y cada comprador tiene una factura de las compras que hizo como registro, de ésta manera se puede transformar también la concepción rígida de la evaluación y trabajarse al tiempo de manera cooperativa. Entendiendo la evaluación como un proceso continuo y que no necesariamente se enmarca en un momento específico del proceso.

DE ANTIOQUIA

1 8 0 2

Cuadro 3

Clase	Conceptos que transversalizan	Saberes y temáticas interconectadas
3	Prácticas de intercambio - El trueque -; Principio del Cuidado.	Idioma inglés, operaciones matemáticas de suma; trabajo colectivo; estimulación de habilidades artísticas; reconocimiento de la practicidad en la vida cotidiana de los saberes adquiridos en la escuela; reconocimiento de otros saberes otras prácticas de intercambio; Ludopedagogía; Pedagogía Planetaria, Ciencias Sociales.



Desarrollo de la clase

Clase: Las frutas en inglés - trueque -

Me aproximo al conocimiento como científico social	Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones éticopolíticas	...desarrollo compromisos personales y sociales
Utilizo diversas formas de expresión (oral, escrita, gráfica) para comunicar los resultados de mi investigación.	Identifico y describo algunas características socioculturales de comunidades a las que pertenezco y de otras diferentes a las mías.	Comparo actividades económicas que se llevan a cabo en diferentes entornos	Identifico normas que rigen algunas comunidades a las que pertenezco y explico su utilidad.	Participo en actividades que expresan valores culturales de mi comunidad y de otras diferentes a la mía.

Objetivos

- Acercarse la pronunciación y escritura de algunas frutas en el idioma inglés para las evaluaciones de periodo del grupo segundo
- Darle continuidad al abordaje de las prácticas de intercambio a través del reconocimiento de que existen otras formas de canjear diferentes a las propias
- Estimular el trabajo cooperativo
- Reforzar la comprensión auditiva y pronunciación de frases básicas en inglés.

Activación cognitiva: En el tablero iba dibujando algunas frutas para que los estudiantes desde el puesto, fueran adivinando de qué fruta se trataba. Luego, si un estudiante quería sugerir una fruta que faltara para dibujarla, se daba el espacio. La mayoría de la clase se dio en inglés, fortaleciendo frases básicas de pregunta y respuesta.

Para cada fruta se iba escribiendo en el tablero en inglés y se decía la pronunciación.

Actividad de aprendizaje estratégico: Las sillas se corrieron a los costados del salón para dejar el espacio despejado. Luego haciendo un círculo y tomándonos de las manos, jugamos a *inflar y desinflar el globo*, en cámara lenta y rápida para organizar la disposición del círculo.

Cuando el círculo estaba organizado, pasé diciendo en secreto a cada estudiante el nombre de una fruta en inglés, y cuando todos y todas sabían su fruta, les daba una indicación para que comenzaran a decirla en voz alta para reunirse en grupos.

A cada equipo se le hizo entrega de harina, sal, agua y aceite para mezclar, ingredientes con los que preparamos una receta de plastilina casera. Para darle color, añadimos a la mezcla colorantes comestibles de diversos colores.

Cuando la plastilina estaba lista, cada grupo comenzó a elaborar diferentes frutas para luego organizarlas en un espacio del salón representando un Mercado, intercambiandolas por medio de trueque. Este intercambio se realizaba en inglés, aludiendo a frutas, colores y números, y se podían ayudar entre grupos para hacerlo.

Actividad final: Cada estudiante dibujó y copió en su cuaderno las frutas que se habían realizado en el tablero. Finalmente el haber realizado la clase en inglés fue un detonante para poner en común las preguntas por cuántos idiomas existen, cuáles conocemos, hace cuanto existen los humanos, hace cuánto nos comunicamos. En medio de esta conversación los estudiantes reconocieron que las comunidades indígenas tienen diversos idiomas, que la



única forma de expresarse no es a través de español o inglés, y que a través del lenguaje corporal también podemos comunicarnos.

Compromisos: Dibujar la fruta preferida en el cuaderno y decorarla con materiales a elección. Yo me comprometí con una estudiante que llevaría los números en Quechua para otra clase.

**Registro
fotográfico**



Ver las demás fotografías en el anexo 4.

**Observaciones-
Reflexiones**

Realizando las preguntas de la actividad final varios estudiantes identificaron los idiomas de los pueblos ancestrales, y una estudiante Ecuatoriana de una etnia indígena, identificó la lengua Quechua para luego comenzar a compartirnos algunos números que conocía en ésta lengua, asunto que la vinculó de una manera mucho más comprometida al proceso. En esta ocasión sentí que ratificaba que superar el grafocentrismo no quiere decir eludir la lectura y la escritura en la escuela, sino que no se pueden concebir como las únicas rutas posibles y válidas, además la forma en que se llega a ella puede ser diversa y mucho más significativa si se hace desde la Ludopedagogía.

Cuadro 4

Clase	Conceptos que transversalizan	Saberes y temáticas interconectadas		
4	Principio del cuidado	idioma inglés; trabajo colectivo; estimulación de habilidades artísticas; convivencia escolar, Ludopedagogía, Pedagogía Planetaria		
Desarrollo de la clase	Clase: Números del 11 al 20 en inglés			
	Me aproximo al conocimiento como científico social	Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones éticopolíticas
				...desarrollo compromisos personales y sociales



Utilizo diversas formas de expresión (oral, escrita, gráfica) para comunicar los resultados de mi investigación.	Reconozco conflictos que se generan cuando no se respetan mis rasgos particulares o los de otras personas	Reconozco diversas formas de representación de la Tierra.	Identifico mis derechos y deberes y los de otras personas en las comunidades a las que pertenezco.	Cuido el entorno que me rodea y manejo responsablemente las basuras.
--	---	---	--	--

Objetivos:

- Introducción a la pronunciación y escritura de los números del 11 al 20 en inglés para la preparación de las pruebas de periodo.
- Vivenciar el proceso formativo desde el ámbito lúdico
- Involucrar el cuerpo en el proceso formativo

Activación cognitiva: Se preguntó al grupo hasta dónde se sabían los números en inglés, y todos comenzaron a recitarlos hasta el 10, algunos siguieron hasta más o menos el 15. Pero cuando se les preguntaba aleatoriamente por un número que dibujaba en el tablero, no se vio una relación directa con el número. Por ello, comenzamos a realizar el siguiente ejercicio: Se anotaron en el tablero los números del 1 al 20, y cuando se señalaba un número se le pedía al grupo decir cómo se pronunciaba en inglés, o voluntariamente quien quisiera responder lo hacía.

Actividad de aprendizaje estratégico: El grupo se dividió en 3 equipos, y a cada equipo se le decía un número del 11 al 20 el cual tenían que representar con el cuerpo para que los demás equipos adivinaran de cuál se trataba. La idea era que quien adivinara, respondiera en inglés.

Actividad final: Cada integrante de los equipos, recibió una hoja de papel. Cada equipo debía dialogar conjuntamente para que cada persona dibujara un número diferente, y luego se socializaba con el resto del grupo.

Compromisos: Cada estudiante tenía como tarea dibujar en el cuaderno los números del 11 al 20 con formas de animales.

En ésta clase se iba a comenzar el reconocimiento de los números en Quéchua pero no nos alcanzó el tiempo pues el grupo salía temprano, entonces quedó como un pendiente para otra clase.



**Registro
Fotográfico**



Ver las demás fotografías en anexo 5.

**Observaciones-
Reflexiones**

El potencial de la ejecución de ésta clase fue evidente en el uso del cuerpo como vehículo por el cual aprendo. Moverse por el espacio, expresarse con el cuerpo, trabajar colectivamente para ello fue un reto y al tiempo un espacio disfrutado tanto por estudiantes como por mi.

Cuadro 5

Clase	Conceptos que transversalizan	Saberes y temáticas interconectadas			
5	Principio de conectividad, principio de cuidado, Canasto Intercultural	lateralidad; motricidad fina; operación matemática de suma ; promoción de la lectura; trabajo colectivo; estimulación de habilidades artísticas; Ciencias Sociales; Ludopedagogía, Pedagogía Planetaria.			
Desarrollo de la clase	Clase: Preparando el corazón: Introducción al tejido desde lo simbólico; construyendo el canasto intercultural				
	Me aproximo al conocimiento como científico social	Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones éticopolíticas	...desarrollo compromisos personales y sociales
	Reconozco diversos aspectos míos y de las organizaciones sociales a las que pertenezco, así como los cambios que han ocurrido a través del tiempo.	Identifico algunas características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de mí un ser único.	Reconozco diversas formas de representación de la Tierra.	Identifico mis derechos y deberes y los de otras personas en las comunidades a las que pertenezco.	Reconozco la diversidad étnica y cultural de mi comunidad, mi ciudad...



Objetivos:

- Poner en escena los Planteamientos alrededor de la Pedagogía Planetaria
- Acercarse a la metáfora del tejido, de qué significa tejer en colectivo
- Conocer a través de la Ludopedagogía en el contexto escolar.

Activación cognitiva: Lectura del cuento “Arcalía, la gran tejedora”. Este cuento relata cómo Arcalía visita sus cuatro madrinan en el sur, oriente, norte y occidente, y cada una de ellas le obsequia una madeja de hilo con una virtud, las cuales Arcalía utiliza junto con los sueños de colores de las personas del pueblo, y con ayuda del sol, la lluvia y el viento, para tejer un abrigo para su hija la estrella. Elegí este cuento porque relata de una manera bella y amorosa, y con elementos propios de culturas latinoamericanas lo que puede significar tejer, y que no solo se tejen elementos tangibles sino también nuestras vidas mismas; poniendo en escena el hecho de que también podemos tejer, anudar, coser y remendar la vida.

Actividad de aprendizaje estratégico: Luego de la lectura anterior, comenzamos a hablar sobre la necesidad de pensarnos como un tejido; de que cada uno de ellos y ellas, formaban un tejido colectivo al pertenecer al grupo de segundo; además de reforzar las concepciones de cuidado trabajadas en clases anteriores, y de prácticas de cuidado grupales.

A partir de allí nos organizamos en círculo, y en el centro se pusieron tres madejas de hilo de diferentes colores, aludiendo a las madejas de hilo con virtudes del cuento de Arcalía. La propuesta fue que cada estudiante copiaba en un papel un valor que quisiera regalarle al grupo para reforzar las prácticas de cuidado grupal, y le hacía entrega de la misma a otro compañero o compañera junto con un pedazo de hilo de la madeja que eligiera. Se realizó en esa dinámica hasta que cada integrante tenía una palabra obsequiada y un pedazo de la madeja de hilo.

Actividad final: En esta parte de la clase, tenía pensado comenzar a realizar la técnica de tejido colectivo que desarrollé, para acercarnos a la materialización del Canasto. Nos organizamos en círculo, cada quien tenía su madeja en la mano y cada una se iba anudando a un centro, un aro realizado con un pedazo de hilo de manera que a cada estudiante le quedaran disponibles dos hilos, uno para la mano derecha y otro para la izquierda. A cada estudiante se le marcó con una carita feliz la mano izquierda, para indicar el lado por el cual se iban a rotar los hilos para seguir la técnica de tejido colectivo. Sin embargo hubo elementos que no tuve en cuenta, y es que algunos niños y niñas no sabían cómo atarse los cordones, y por lo tanto no tenían muy claro cómo realizar la técnica que se hace a través de nudos.

Por esto, aunque intenté de varias formas que realizáramos la técnica del tejido colectivo, no terminó funcionando. Por esto opté por que termináramos la actividad saltando al lazo con las madejas de hilos y jugando a atrapar colas de hilos.



**Registro
Fotográfico**



Ver las demás fotografías en anexo 6.

**Observaciones-
Reflexiones**

Con esta clase me di cuenta de algo y es cómo puede llegarse a querer forzar una planeación para que se dé tal cual se pensó. La lúdica como actitud docente también implica moverse entre las posibilidades que la planeación que se hizo va emergiendo, y ante estas eventualidades, no forzar el contenido sino tratar de llevarlo como una propuesta que se construya junto con el grupo, y tener la disposición de aceptar si una planeación no resultó como quería, adaptándose a lo que va sucediendo en el momento, y conectándolo con una intención pedagógica.



Cuadro 6

Clase	Conceptos que transversalizan	Saberes y temáticas interconectadas			
6	Canasto intercultural, principio de conectividad, tejer en colectivo, principio de cuidado,	lateralidad; motricidad fina; operaciones matemáticas de suma y resta; trabajo colectivo; estimulación de habilidades artísticas; reconocimiento de la practicidad en la vida cotidiana de los saberes adquiridos en la escuela, Ciencias Sociales, Ludopedagogía, Pedagogía Planetaria.			
Desarrollo de la clase	Clase: Concepciones sobre Canasto				
	Me aproximo al conocimiento como científico social	Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones éticopolíticas	...desarrollo compromisos personales y sociales
	Utilizo diversas formas de expresión (oral, escrita, gráfica) para comunicar los resultados de mi investigación.	Identifico algunas características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de mí un ser único.	Reconozco diversas formas de representación de la Tierra.	Identifico mis derechos y deberes y los de otras personas en las comunidades a las que pertenezco.	Reconozco la diversidad étnica y cultural de mi comunidad, mi ciudad...



Activación cognitiva: En el tablero dibujé un canasto, para que los estudiantes adivinaran qué era. Luego, del dibujo se ramificaron diversas preguntas: Qué es un Canasto?, Para qué sirve?, Cómo se hace?, Quién lo hace?, Qué otros elementos se pueden tejer?. Las respuestas fueron dadas por las y los estudiantes, a excepción de la primera pregunta donde yo sugerí dos posibilidades.

Actividad de aprendizaje estratégico: Luego de ello volvimos a las reflexiones que quedaron del cuento de Arcalía, y ésta vez se hicieron por parejas, donde los niños y niñas que no sabían amarrarse los cordones se hacían con alguien que sí supiera con el ánimo de crear un equipo de apoyo. A cada pareja se le entregaban dos hilos los cuales se anudaban en un extremo y una de las personas lo sostenía mientras que la otra iba realizando anudados hasta completar el tejido de los hilos. De ésta manera hubo un acompañamiento más personalizado con quienes lo requerían.

Actividad final: Este día no realizamos actividad de cierre pues también salieron temprano.

Compromisos: Llevarse varios hilos para realizar la técnica del tejido en parejas con algún miembro de la familia o un amigo o amiga con quien quisiera compartir la actividad.

**Registro
fotográfico**



Ver las demás fotografías en el anexo 7.

**Observaciones-
Reflexiones**

Esta propuesta de tejer en parejas fue una actividad que disfrutaron mucho. Se vivió un compañerismo y trabajo en equipo, además de que fueron surgiendo técnicas propias de ellos para tejer, como macramé y otras formas de anudado que habían aprendido en casa y que habían surgido mientras tejían, como la de la foto, algo que fue sumamente bello.



Cuadro 7

Clase	Conceptos que transversalizan	Saberes y temáticas interconectadas
7	Principio de conectividad, principio de cuidado, Canasto Intercultural, tejer en colectivo	Idioma Quéchua; operación matemática de suma, trabajo colectivo; estimulación de habilidades artísticas; Ciencias Sociales, Ludopedagogía, Pedagogía Planetaria, estimulación de los sentidos.

Desarrollo de la clase

Clase: Continuación de la elaboración del canasto

Me aproximo al conocimiento como científico social	Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones éticopolíticas	...desarrollo compromisos personales y sociales
Utilizo diversas formas de expresión (oral, escrita, gráfica) para comunicar los resultados de mi investigación.	Identifico algunas características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de mí un ser único.	Reconozco diversas formas de representación de la Tierra.	Identifico mis derechos y deberes y los de otras personas en las comunidades a las que pertenezco.	Reconozco la diversidad étnica y cultural de mi comunidad, mi ciudad...

Activación cognitiva: Se realizó un recordatorio sobre las respuestas a las preguntas alrededor del canasto.

Sentados en los puestos se le pidió a cada estudiante que cerrara los ojos mientras iba pasando para decirle en secreto a cada uno una frase la cual les pedí que pensarán qué significaba manteniendo los ojos cerrados. Esa frase fue “Pensar en tejido” frase trabajada desde la Licenciatura en Pedagogía de la Madre tierra y conectada con Pedagogía Planetaria. Mientras se estaba bajo esa dinámica, iba pasando por el espacio, eligiendo de a una persona para que en el tablero dibujara o escribiera lo que había pensado que significaba la frase mientras las demás, permanecían con los ojos cerrados. Así se hizo, hasta que varias personas salieron al tablero y finalmente se les pidió que abrieran los ojos.

Aprendizaje estratégico: A partir de lo anterior, se comenzó a recordar los conceptos de casa propia y casa común, tratando de ampliar el tema sobre ejemplos prácticos y cercanos. Luego cada estudiante dibujó en su cuaderno la casa propia que era el cuerpo de cada uno, y la casa común, que era el planeta.

Luego nos desplazamos fuera del salón y nos dispusimos en círculo, donde se tomaba un canasto de pelo de coco que llevé al salón, y cada quien se lo ponía en la cabeza y comenzaba a decir en qué podía utilizar el canasto.

Actividad final: Finalmente terminamos de elaborar unos tejidos con la técnica de anudado en parejas y regresamos al salón, donde en el tablero, comencé a escribir unas palabras



extrañas a los ojos de todos, solo una niña sabía de qué se trataba. Eran los números en Quéchua del 1 al 10. todos reflejaron estar emocionados por conocer los números en el idioma de la compañera, y luego de haberlos leído y copiado en el cuaderno de cada quien, comenzamos a hacer el conteo de las tiras del tejido en parejas en Quéchua de a 10, pues solo trabajamos hasta esa referencia numérica. Luego les dije que las lenguas indígenas se pueden considerar como patrimonio inmaterial de la humanidad, y a partir de ello comenzamos a acercarnos al concepto de patrimonio para develar la importancia de haber hecho mención al idioma Quéchua.

Compromisos: Pedirle a algún familiar o amigo cercano que les dijera qué pensaban que significaba Casa Propia y Casa Común, para luego ellos explicarles lo que vimos en clase.

Registro Fotográfico



Ver las demás fotografías en el anexo 8.

Observaciones-Reflexiones

El disfrute que les provocó la técnica de tejido en parejas no se agotó, siempre fue una actividad donde se disponían y pedían más material para llevarlo a casa. Adicional a que la participación en cuanto a los usos del canasto siempre fue muy creativa y diversa por parte del grupo.

El haber llevado los números en Quechua, aunque fue un breve acercamiento, fue muy valorado por las y los estudiantes, especialmente por una de ellas...

UNIVERSIDAD

Cuadro 8

	Conceptos que transversalizan	Saberes y temáticas interconectadas
	Principio de conectividad	Ciencias Sociales, Ludopedagogía, Pedagogía Planetaria.
Desarrollo de la clase	Clausura del acompañamiento Objetivos <ul style="list-style-type: none"> ● Recopilar diversos saberes trabajados en el proceso ● Hacer la entrega oficial al grupo del Canasto Intercultural ● Disponer el espacio para vivenciar un momento que convocara las emociones desatadas en el proceso 	
	Primer momento: Para este día, pude disponer del auditorio del colegio. En el proyector de	



pantalla preparé una presentación con las fotografías de todo el acompañamiento que iban pasando aleatoriamente. La música de Valeria Houston y Rafael Erê nos acompañaban de fondo. Las luces estaban tenues, el corazón palpitaba. Las y los niños, y la maestra entraban con miradas curiosas, y comenzaron a brotar las sonrisas cuando se empezaron a identificar en las fotografías.

En la parte delantera del auditorio, justo en el suelo, se encontraba el Canasto Intercultural del grado segundo, rodeado de hojas y crayolas para cada persona.

Mientras que veíamos las fotografías, yo leía “las instrucciones del Canasto” con la cual hice la entrega oficial del Canasto al grupo y a la maestra cooperadora ¹⁴.

Segundo momento: Luego les invité a sentarse detrás de la hoja que eligieran. Di mis palabras de agradecimiento a la maestra y a los niños y niñas, para luego pedirles que en las hojas plasmaran sus sentires con dibujos o palabras del proceso que finalizaba y también incluyeran sus sugerencias sobre momentos que no les hubiera gustado.

Tercer momento: Cuando ya todos y todas tenían lista su hoja, comenzamos a realizar la dinámica del dar y recibir del Canasto: ponían su hoja dentro del Canasto y sacaban un compartir para comer que llevé. Así lo realizamos hasta que cada persona participó.

Cuarto momento: Finalmente, la maestra invitó a los niños y niñas a que tomaran el micrófono quienes quisieran dedicarme unas palabras. Y.....(suspiro) se movilizaron muchas emociones de parte y parte, hubo muchos abrazos, algunas lágrimas, y deseos de volvernos a encontrar algún otro día.

Registro fotográfico



Ver el resto del registro fotográfico en el anexo 10.

Observaciones-Reflexiones

Este día estuvo cargado de hermosas sorpresas para mí. Palabras que me llenaron de aliento y me permitieron darme cuenta que las disposiciones realizadas desde la forma del trabajo hecho, movilizaron relaciones tejidas distintas y sumamente poderosas.

Cuando les pedí plasmar sus sentires en la hoja, hubo un estudiante que no quería participar, un estudiante que durante todo el proceso, decía que no era capaz de hacer nada, que no era bueno en lo que hacía, asunto que estuve tratando de hacerle comprender que es un niño con muchas capacidades, y que su forma de hacer los trabajos era única y hermosa; generalmente siempre hacía un refuerzo y conversaciones con él antes de trabajar algún tema

¹⁴ Ver anexo 9



porque era una situación que se presentaba constantemente. Ese día, luego de hablar con él, hicimos una actividad simbólica donde sacábamos de su cabeza todas esas ideas y las tirábamos, situación que disfruté y espero surta efectos positivos en su vida. Finalmente, quiero rescatar dos de las palabras que me fueron dadas por dos estudiantes. Una de ellas, me agradeció por haberles enseñado los números en el idioma de su compañera, pues fue algo que muchos apreciaron. La otra estudiante me dijo las siguientes palabras: Gracias profe Melisa porque nos uniste, muchos se mantenían peleando, empujándose y hasta insultándose, y tú llegaste y nos uniste.

Retomando sentires y aprendizajes desatados por la práctica pedagógica

Al compartir las anteriores planeaciones, no lo hago con el ánimo de decir que si se siguen paso a paso, se lograrán realizar clases con los objetivos que me planteé y que fueron surgiendo. Cada una de las actividades elaboradas fueron pensadas para los grupos en específico a los que fueron dirigidas, y es necesario comprender que la Ludopedagogía, la Ecología de Saberes, la Enseñanza de las Ciencias Sociales o la Pedagogía Planetaria, no se tratan de la reproducción mecánica sino construir colectiva y contextualizadamente. Ahora, no es que deban de inventarse ejercicios nuevos siempre para cada grupo, porque puede funcionar también que el compartir experiencias pasadas en nuevos grupos sea bienvenido, a lo que me refiero con esto es a la necesidad de contextualizar, pues no quiere decir que por ejemplo, si me funcionó un ejercicio con un grupo en cierta temática, ya ese ejercicio se convirtió en la manera en que siempre y en todas partes voy a llevar a cabo en todos los grupos con los que me encuentre; ejemplo de ello es los diferentes Canastos que surgieron. Con ello evoco la necesidad de reinventarse en el proceso formativo y pensar constantemente en las particularidades de cada grupo, en variantes, en flexibilizar la práctica.

Por otra parte quisiera hacer salvedad en ciertos puntos que evidencié en el proceso:

Primero, en los momentos en que convocaba la participación de los estudiantes en la elaboración del contenido que se hacía en el tablero siempre les generó mucho entusiasmo. Generalmente el tablero ha representado miedo, angustia por ser expuesto ante el grupo y casi siempre se realiza con el ánimo de evaluar un contenido específico. Pero creo que hay mucha potencia en el involucrarlos en el hacer, en la pregunta, en escuchar lo que tienen por decir, en darle un valor a sus creaciones artísticas, en permitir que se levanten de las sillas.



Segundo, en los momentos donde las planeaciones no salieron tal cual lo pensaba, sentí mucha impotencia, reevaluando muchos sentires y pensamientos que se involucraban en el proceso, sin embargo sé que nunca se van a dar las cosas tal cual se pensaron, y en ciertos momentos, el crear en el aula procesos con sentido ludopedagógico que no habían sido considerandos antes también es un ejercicio significativo, o en palabras de la maestra Celene Gallego una *improvisación pedagógica*, que permita no forzar las planeaciones e ir adaptándose a lo que surge y se desata en el contexto.

Tercero, el abrir espacios para el *juego* dentro de los momentos de clase y no solo en algo pensado para el descanso, es un asunto que permite solidificar las relaciones entre el colectivo y sobre todo entre quien hace el rol de enseñante y quien hace el rol de aprendiz (sabiendo que ambos aprenden y enseñan). Jugar por jugar sin transversalizarle objetivos de saberes específicos, darse el permiso de como maestra saltar, correr, esconderse, hacer música, es una disposición que me ayudó a conectarme con el entorno, con quienes habitan el entorno y conmigo misma. Eso sí, teniendo cuidado de “eso que esconden los juegos” debe concienciarse en todo momento en el ámbito formativo, para no llegar a la reproducción de modelos e imaginarios que fortalecen la idea que hay una única y válida versión, recordando que los juegos también son reproductores de cultura.¹⁵

Cuarto, la concepción de evaluación como proceso también se vive desde las planeaciones pensadas desde la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria. Al ser conscientes que cada persona tiene un ritmo de aprendizaje, una historia; que las pruebas estandarizadas son requerimientos institucionales pero que no determinan quienes somos y cuánto sabemos, que el proceso formativo no puede reducirnos a un número y a un solo momento de todo el proceso; son reflexiones que me transversalizaron durante la carrera y se materializaron en estos momentos pensados con los enfoques ya expuestos.

¹⁵ Con relación a eso, sucedió el día que no resultó la técnica de tejido colectivo y comenzamos a jugar con los hilos. también en otra ocasión cuando fueron a la ludoteca de la institución, y comenzamos a hacer un desfile por la planta del primer piso del colegio con instrumentos musicales (parecida a la del chavo del ocho jajaj) y comenzaron a salir varias personas de los salones a los corredores a ver qué estaba sucediendo. también estuve jugando varias veces en los descansos.



Quinto, en cuanto al énfasis en la estimulación viso manual, en el leer y escribir en los procesos formativos, en tanto la idea que se quiere proponer desde Pedagogía Planetaria no es su extracción en la escuela sino una descentralización, que permita abrir posibilidades complementarias; la mayoría de las veces que abordé la escritura no marcaban solo el inicio de la clase para la copia mecanizada en los cuadernos, ni se extendían a lo largo de la misma, sino que también se invitaba a que cada estudiante plasmara lo que había sentido con las actividades, que recopilara lo que le pareció más importante, y que utilizara los colores que creyera convenientes para escribir, además de la escritura de asuntos propuestos de mi parte como maestra. De ésta manera creo que el cuaderno para el estudiante puede adquirir otros significados porque ha sido generalmente un instrumento no para sí mismo sino para los demás, para maestros, para la familia, para mostrar, y pocas veces corresponde con lo que cada ser quiere plasmar, con lo que cada ser rescata o considera como relevante.

Sexto, la disposición corporal a la que invita pensarse los procesos formativos desde la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria permite que el cuerpo se vivencie como un elemento con el cual, siento el proceso, con el cual me puedo acercar al conocimiento teniendo en cuenta otras variables, con el cual proceso la información, con el cual soy y me conecto con los demás y con el entorno. Una disposición que permite acercarse mucho más a una concepción holística de la educación y a Aprendizajes Significativos.

Séptimo, el solo hecho de relatar, de contar, de acercarse a otras formas que otras comunidades y sociedades han construido en relación con el mundo, que evocan otras formas distintas a las propias de ser, estar y sentir, puede permitir posicionarse desde un accionar contrahegemónico en el sentido de que no se está dejando la idea en el imaginario de que hay una sola forma correcta, aceptada, de ser, estar y sentir; además puede potenciar el pensamiento crítico en cuanto se ponen en escena problemáticas que aluden al debate, a preguntarse por qué las cosas son como son, qué historia hay detrás de ellas, que relaciones de causalidad se pueden develar a través de la Historia en relación con el estudio de la Geografía y la Geopolítica, a concientizar desde los aportes que el estudio de las Ciencias Sociales puede en el escenario educativo, posicionarnos como sujetos políticos y comprometidos con la sociedad:



...la educación y las Ciencias Sociales están llamadas a colaborar de manera urgente y primordial con esa transformación que anhelamos, propiciando ambientes de reflexión, análisis crítico, ajustes progresivos y propositivos que ayuden, a las y los jóvenes, a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro” (MEN, 2002, p9)

Octavo: La maestra cooperadora me comentó que varios de los niños que usualmente se les dificultaba participar de las clases y/o que no mostraban interés; en el proceso del que fuimos creadores, participaban entusiastas.

Noveno:

La técnica de tejido en parejas

Otros Canastos para otros contextos, para otras personas.

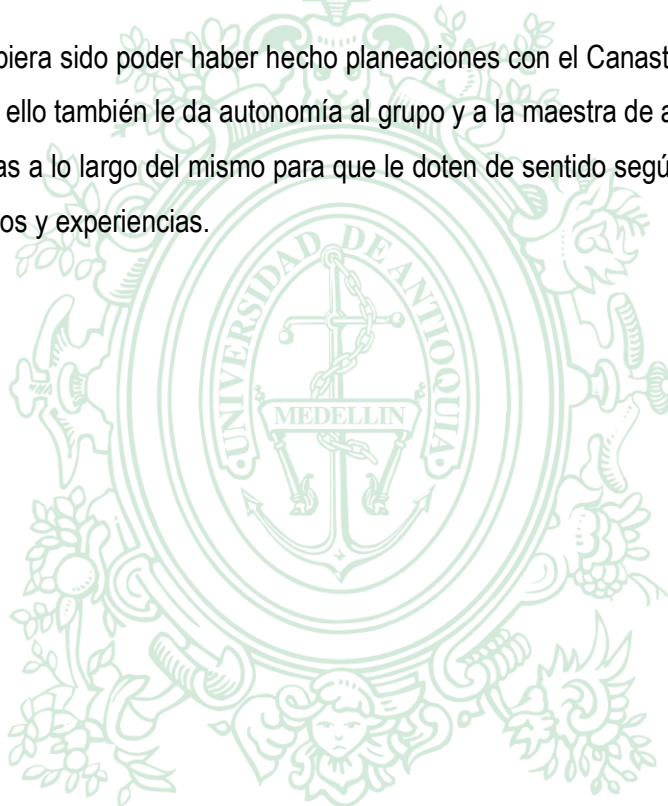
Lo sucedido con el grupo de segundo de primaria con respecto al Canasto, fue un asunto muy significativo porque me demostró que la concepción de Canasto Intercultural no es única, no estamos tratando de homogeneizar a través de una sola forma del mismo, ni comprenderlo como una herramienta que se instrumentaliza en la cotidianidad de maestros y maestras. Ello me demostró que no es *El Canasto*, que son *Los Canastos*, porque no existe una sola forma de utilizarlo, cada grupo le va dando sus sentidos y significaciones alrededor de la metáfora del tejido, y no existen Canastos iguales, cada uno responde a la creación única que se dio en un colectivo determinado bajo mi propuesta de que cada grupo construya sus Canastos -aunque si no se construyen también se van a usar diferente en cada grupo-.

Además, la misma lógica del Canasto bajo las formas de operar mencionadas anteriormente, se sustentan en la Ludopedagogía. Las intenciones que hemos puesto en el Canasto lo sitúan en el potencial de ser un elemento metodológico de la Ludopedagogía, de las Ciencias Sociales y otros saberes específicos, y desde lo que desata, lo que implica desde el accionar en el ámbito escolar, es un aporte a la construcción epistemológica de una *Ecología de Saberes* en el marco de las Epistemologías del Sur bajo el lente de Boaventura de Sousa Santos.



Sumado a ello, el hecho de que los Canastos fueran construidos por los mismos estudiantes, generó un vínculo y un sentido de pertenencia que permitió vivenciar el Principio de Conectividad de Pedagogía Planetaria bajo la ruta del Aprender Haciendo.

Y aunque el ideal hubiera sido poder haber hecho planeaciones con el Canasto listo, que por tiempo no se pudo, creo que ello también le da autonomía al grupo y a la maestra de asumir el proceso y las invitaciones generadas a lo largo del mismo para que le doten de sentido según las necesidades y le carguen de significados y experiencias.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



“La sabiduría de los viejos forma hilos que se alargan a través de las generaciones y forman un tejido que abarca un tiempo tan grande como el de los siglos. Los hilos que nos unen a los abuelos, tienen la nobleza del respeto, de la comprensión y de la humildad; así como los hilos que descienden hasta nuestros nietos.

Los hilos misteriosos del cariño y del afecto se buscan entre sí en medio del mar de la vida y se encuentran para formar la amistad, ese tejido que resiste duras pruebas. Hay muchos hilos que atan la amistad y los mejores son la confianza, la delicadeza y la complicidad.

Hay tejidos que se forman porque convivimos con otros en el mismo espacio del campo o de la ciudad. Los hilos que nos unen a ellos tienen la fortaleza de la prudencia y entrelazados vienen con ella la solidaridad, el respeto y el apoyo que siempre da una mano amiga en caso de necesidad.

Fundación Secretos para contar. compilado por tita Maya. 2007.





Llegándose la hora de bordar, de consolidar, de darle las últimas puntadas a este tejido, éste último capítulo se centrará en dar una mirada hacia atrás, aludiendo a los propósitos planteados.

Para ello, quisiera comenzar con la compilación de las más significativas experiencias que tuve en la XII Bienal Internacional del Juego “Divina Mezcla, versiones para re-armar” la cual tenía como eje transversal la Diversidad, que tuvo lugar en la ciudad de Montevideo, Uruguay del 15 al 19 de septiembre de 2017 y donde participé como tallerista y bienalista. Quiero hacerle mención en éste apartado y no en los anexos pues en ésta experiencia se consolidaron muchos de mis sentires y algunas de mis preguntas fueron tomando claridad en cuanto al potencial de la Ludopedagogía de posibilitar escenarios donde se viva la interculturalidad.

Experiencias en la Bienal del Juego

Gracias a la cercanía de mi familia con el arte como escenario creativo y de posibilidad, logro identificar que desde pequeña he sentido la necesidad de llevar conmigo un poco de esa magia creadora y creativa.

Varias veces he sentido que la vida me va llevando por el camino que me dirige a las vivencias, experiencias, sensaciones y emociones que son para mí; que debía vivir, experimentar y sentir. Y definitivamente la Bienal fue una de ellas, desde mi partida hacia Uruguay.

La Bienal fue un espacio donde se vivió de principio a fin y en cada uno de sus momentos en tiempo y espacio, una energía creadora y creativa que ratificó la posibilidad de construir colectivamente otros mundos donde se trabaja a partir de la *Divina Mezcla*, donde lo *diverse* es una potencia que permite ampliar mi mundo tanto como yo lo permita, donde los mutantes de lo cotidiano hallan un espacio de encuentro para jugar, para poner en escena cada uno de los sentidos, para agudizar la sensibilidad y con-jugarse con los seres, habitando el espacio desde el territorio personal y siendo al tiempo parte de la metamorfosis que implica crear colectivamente.

La Bienal rompe esquemas, desata ataduras, contiene otros lentes para diversificar la mirada, para ampliar la perspectiva, para enamorar, para refrescar, para dotar de sentido y significado...



Cuando comencé a subir las escalas marcadas en el piso con los afiches del evento, pensé que era una buena idea para ubicarnos con el espacio y conectarnos con la dinámica, pero no imaginé que iba a encontrarme con tanto. Cada segundo, cada metro cuadrado, cada elemento del tiempo y espacio fueron pensados para vincularnos con el mundo lúdico del que somos creación y creadores al mismo tiempo, -arte y artista-, o arte y parte en palabras del equipo investigador de La Mancha.

Ese recorrido con afiches, ese primer contacto, estaba acompañado de un performance que desde ese instante fue mi boleto a vivenciar en todo el sentido la palabra ESTÉTICA. Las lágrimas salían de mis ojos sin pedir las, sin esperarlas, sin poder contenerlas, porque en ese momento supe, que toda esa información, que ese espacio, me estuvo esperando desde siempre, estaba destinada a vivir la Bial 12, la que recogía dos líneas de investigación del presente trabajo: Ludopedagogía e Interculturalidad (contenida en Pedagogía Planetaria), y al ser la diversidad el eje transversal de ésta Bial, logré encontrar en cada propuesta una metáfora que aludía a la misma.

Ese performance estuvo acompañado de una bienvenida con personas formando un corredor humano por el cual a medida que pasábamos, nos encontrábamos con pintores, que nos hacían un dibujo en la cara después de realizarnos preguntas cerradas como: arriba o abajo, derecha o izquierda, entre otras, y dependiendo de las respuestas, cada persona tenía en su rostro un dibujo único.

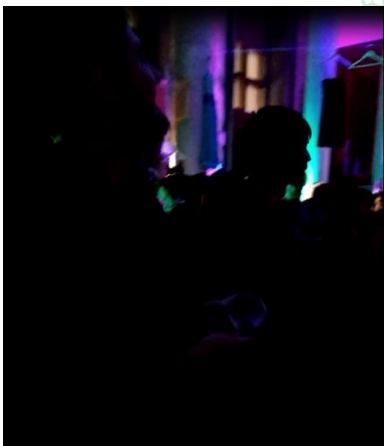


Luego, grata fue la sorpresa cuando al ingresar a la inauguración del evento, no habían sillas, había un escenario pero no sosteniendo ese pedestal que sobresale entre las multitudes sino albergando dos hombres que nos deleitaron con su música; habían rostros sorprendidos y conmovidos como el mío, ojos iluminados, sonrisas escondidas. toda una preparación del cuerpo y del corazón que con toda seguridad



fue una inauguración a la Bienal del Juego, un abre bocas para todo lo que faltaba por vivenciar, por pasar por el cuerpo, por compartir en comun-uni3n.

Mientras los cuerpos caminaban por el espacio, observando las 12 instalaciones de arte que estaban



distribuidas por todo el lugar, mientras las siluetas se paseaban siendo coloreadas por las luces, mientras los sonidos musicales despertaban los sentires adormecidos, Melissa, comenzaba a leer con la m3sica de fondo, diversos fragmentos de los textos que construyeron en torno al eje de la Bienal con la po3tica acompa3ndola. Luego me comenc3 a encontrar con meseros y meseras que en sus bandejas nos ofrecían “sapitos” o “sacapijos”, esas figuras de origami que acompa3aron a muchas generaciones mientras crecamos, fueron el arte-facto por el cual comenzamos a relacionarnos.

A cada persona se le dio un “sapito” de diferentes colores, y a trav3s del color, nos iban contando las acciones que nos invitaban a realizar: “quien tenga un sapito de color rojo, va a caminar m3s r3pido”.

Y luego de haberlo explorado de diversas formas, comenzamos a jugar con este arte-facto que contenía 8 provocaciones para conversarnos y acercarnos, en vez de preguntas eran frases, algunas de doble sentido con las que comenzamos a interactuar con las personas y con el espacio.



Antes de realizar la inauguraci3n, en las acreditaciones de la Bienal, a cada bienalista se le hizo entrega de una caja, la cual contenía diversos materiales, entre ellos, las “Instrucciones para jugar a Divina Mezcla”, la programaci3n del evento, la presentaci3n de cada uno de los talleres centrales,



papeles de colores en blanco, una crayola, un lápiz, las direcciones de las instalaciones, y entre otras cosas un pedazo rectangular de algodón, tul, alambre, un botón e hilo. Éstos últimos porque según el material que encontramos en cada caja, era el grupo en el cual íbamos a rotar por los diferentes talleres centrales del evento, así se conformaron los grupos de Algodón, Lija y Plástico. Con estos materiales cada persona fue invitada a realizar su acreditación que sería su identificación para portarla durante todos los días de la Bienal.

Así, jugando con los elementos de la caja, fuimos participando de los diversos talleres centrales donde cada uno tenía una manera particular de comunicarnos que haciendo juntos, haciendo juntas, podemos al mismo tiempo dejar fluir nuestras formas de ser



personales. Entonces a partir de historias personales, creamos y recreamos canciones colectivas; a partir de escritos de letras, dibujos y representaciones personales, creamos escrituras colectivas; a través de intereses y movilizaciones personales, llegamos literalmente a bailar colectivamente.

Fue un espacio-tiempo que permitió vivir, sentir, y pasar por el cuerpo *lo diverso*, la Interculturalidad.

El día en que realicé mi taller, la dinámica de la Bienal era la siguiente: Era un día dividido en dos bloques, en la mañana y en la tarde. Para cada bloque, cada bienalista escogía un taller de *Espacio Infinito* que le





hubiera llamado (el cual escogía en el mismo momento de la acreditación), por lo que cada persona, asistía a un taller en la mañana y otro en la tarde.

Fue altamente significativo para mí por varias razones: Era la primera vez que viajaba a Uruguay, era la primera vez que participaba de la Bienal del Juego, y era la primera vez que presentaba un taller o ponencia, y los aprendizajes desatados, el compartir mi propuesta fue emotivo.

Fue una experiencia en la que logré contar sobre mi caminar en Pedagogía Planetaria y sobre nuestra propuesta de Canasto Intercultural, específicamente en la técnica de tejido colectivo que logré desarrollar.

El taller se desarrolló en tres momentos:

Preparando el tejido desde el corazón: En este momento no lo desarrollé al pie de la letra como aparecía en la propuesta que envié puesto que no pude conseguir un material que me había comprometido a llevar yo (los materiales que solicitamos eran dispuestos por La Mancha) por lo que le di un breve giro al desenlace.

El lugar estaba dispuesto con un Canasto hecho de retazos de tela y en el medio habían unos dulces que llevé para compartir; éste Canasto estaba rodeado de velas, el espacio perfumado con aromaterapia y música de fondo acompañaba el ingreso de las personas al lugar.

Cuando nos sentamos alrededor del Canasto, comencé a leer un fragmento del texto compilado por tita maya (el epígrafe del Capítulo I del presente texto) para luego conversar sobre Pedagogía Planetaria y un poco de mi recorrido en la práctica pedagógica. Luego, para materializar la idea de que el Canasto es un elemento que da pero también recibe, les hice la invitación a que en hojas, escribieran una palabra, un fragmento de una canción, un dibujo, un poema, o la forma de concretarlo que pensaran pertinente para compartirle al grupo y depositarlo en el interior del Canasto, tomando al tiempo dos dulces de su interior.



Luego de haber *preparado el corazón*, era la hora de disponer el cuerpo. Por lo que mientras les hablaba de mis propuestas en el trabajo de grado, les pedí que cerraran los ojos, y comencé a disponer sus cuerpos de manera que quedaran uno frente a otro en parejas; abrieron sus ojos y comenzamos a jugar “micos a sus palos”, donde un integrante de la pareja se hacía adelante de manera que se formaba un círculo, y los otros integrantes se hacían atrás, quedando un círculo interno y otro externo, para luego mientras se cantaba una canción, un círculo giraba hacia un lado y el otro círculo hacia el otro lado hasta que yo les decía “micos a sus palos” y cada pareja tenía que encontrarse para montarse uno en la espalda del otro. Así, jugamos con algunas variantes.

Anudar

emociones:

En la segunda parte del taller, hicimos un recorrido de observación donde les di una pista



donde se encontraba otra pista que los llevaría a hallar los materiales para el tejido. Mientras fueron a buscarlos (en parejas, con los pies amarrados), yo les esperé en un parque que había fuera de las instalaciones, y allí comenzamos la tercera parte del taller que era la técnica del tejido colectivo.

Entramando y desentramando el tejido: Mientras tejíamos en el parque. Tejimos no solo tela, le hicimos empates, extensiones al tejido comenzado desde el seminario, anudamos sentires y vínculos donde



pude darme cuenta de esa versatilidad del Canasto y de que cada uno se crea desde particularidades, e incluso varias personas manifestaron su interés de llevar Canastos a otros de sus lugares cotidianos.

Finalmente en el día del cierre de la Biental, ingresamos al lugar donde fue la inauguración, que tenía sillas dispuestas en todos los sentidos, para que cada persona eligiera donde se quería sentar, y dispusiera de la silla y del espacio personalizandolo con el resto de los elementos que quedaron en la caja, que quisiéramos utilizar.



Además, en cada silla había un rollito de lana y

un “sapito” que estaba en blanco. Nos invitaron a que con la lana, delimitáramos ese espacio personal, que representaba el origen de cada persona, y luego nos invitaron a que en el sapito que estaba en blanco, pusieramos en las caras del mismo los dibujos de 8 instalaciones que más nos llamaron la atención el día de la inauguración, y en la parte interna del sapito, debajo de cada cara, una pregunta

que nos dejó el transitar juntos la Biental, y de los pensamientos que se desataron con cada uno de los talleres, para luego pasar por el lugar y observar las instalaciones -los espacios personales- de los demás.



Luego, con ese sapito que contenía nuestras inquietudes, comenzamos a jugar en el espacio, teniendo la posibilidad de que la persona con la

que jugábamos nos diera su opinión sobre las preguntas que habíamos formulado.



Después de eso, “volvimos al origen” de cada uno, y nos hicieron la propuesta de que recordáramos cuántas personas nos habían respondido cosas con las que no estábamos de acuerdo, o diferían de las respuestas que habíamos pensado para esas preguntas que consignamos en los sapitos, y con la lana que habíamos delimitado el espacio personal, comenzamos a agrupar la cantidad de versiones distintas con las que nos encontramos; es decir,



si 5 personas me dieron respuestas distintas a eso que pensé yo al formular las preguntas, reuno con la lana, 5 espacios personales que estaban cerca del mío, incluyéndose en mi “origen”. De esta manera se podía ver cómo los diferentes hilos se tejían entre sí, como las diferentes versiones se mezclaban haciendo parte al tiempo de una sola, como podíamos ver la *Divina Mezcla*.

Retomo las anteriores palabras, porque es con base en las experiencias vividas e imaginadas, tanto en la Bienal como en el recorrido en el proceso de la práctica pedagógica en la escuela y en el seminario de práctica, que puedo sentir que hice parte de procesos donde se gestaban espacios para la Interculturalidad.

Con respecto al propósito específico “Advertir de qué manera la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria pueden contribuir a posibilitar espacios de interculturalidad en el grupo Segundo Dos de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Placita” debo de decir que si se observan desde una manera global los nodos, los puntos de encuentro retomados a lo largo de este tejido entre la Ludopedagogía, la Pedagogía Planetaria y la Ecología de Saberes; sería posible vislumbrar que las provocaciones a las que invitan pueden abonar a gestar espacios, actitudes, posiciones, miradas que permitan comprender el principio de diversidad que nos atraviesa como humanidad, siendo éste un comienzo para tejer relaciones horizontales con respecto a los demás, que se da sólo cuando hubo una mirada crítica hacia dentro. Al respecto Catherine Walsh bajo la mirada de Guerrero y Godenzzi plantea que:



La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda, ni un atributo casi “natural” de las sociedades y culturas (Guerrero, 1999), sino un proceso y actividad continua; debiera, pues, ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad (Godenzzi, 1996) y no solamente de sectores campesinos/indígenas. (Walsh, 2005, p4)

Es decir, la diversidad nos atraviesa como condición pero las relaciones que se tejen concientizando ese principio son desde la interculturalidad; ésta se gesta, se forma, se cultiva, hace parte de un proceso.

En esta medida, la Ludopedagogía tiene la facultad de generar espacios que permiten comenzar a concientizar ese principio de diversidad y por lo tanto, promover relaciones horizontales desde la interculturalidad.

Con respecto al grupo de estudiantes de Segundo Dos con el que estuve compartiendo dichas intencionalidades en mi práctica pedagógica, pude observar que las disposiciones que fueron dibujando los espacios pensados desde la Ludopedagogía y la forma de abordar los contenidos propuestos desde Pedagogía Planetaria, aportaron bases de relacionamiento entre el grupo, donde los mismos estudiantes manifestaron de manera autónoma el cómo se habían sentido luego del proceso compartido y cómo advirtieron que los había acercado de una manera más estrecha entre ellos, además también pude entrever que se comenzaron a auto-observar en cuanto a cómo se estaban relacionando con los demás compañeros, con maestras, con miembros de su familia, incluso con el cuidado del entorno y de la tierra, asunto que valoro y reconozco como una ganancia desatada del proceso vivido. Por ello, creo que el proceso permitió comenzar a concientizar la diversidad como un principio, asunto necesario para comenzar a tejer relaciones desde la interculturalidad.



Bordando sentires

Elementos sugeridos para planear desde la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria

Con base en la experiencia vivida en la Bienal, en mi caminar personal, en los encuentros transformadores, en el construir en colectivo, en las lecturas realizadas y en el recorrido emprendido desde el seminario de práctica pedagógica de Pedagogía Planetaria, enuncio a manera de compilación, algunos elementos que considero necesarios a la hora de tener en cuenta con respecto al momento de realizar la planeación de una clase en el contexto escolar desde la Ludopedagogía y la Pedagogía Planetaria:

Comprender la escuela como escenario de posibilidad: Ante las contingencias administrativas, institucionales y gubernamentales, y ante la normalización de prácticas hegemónicas y homogeneizantes con las que nos podemos encontrar como maestras y maestros desde el ámbito educativo, es necesario contemplar siempre las posibilidades que pueden emerger ante dichas problemáticas, cómo de alguna manera y desde cada una de las particularidades, podemos ejercer

desde la disidencia, desde la búsqueda de un ejercicio de la profesión con compromiso ético y político.

Aprender haciendo: Con respecto a los planteamientos de Dewey ya citados, y posteriormente trabajados por numerosas personas, instituciones y organizaciones en diferentes latitudes; el hacer en el proceso formativo es todavía hoy un menester vigente al posibilitar una conexión práctica entre el saber y el hacer. Adicional a ello, hacer implica salirse de las dinámicas que reducen a la clase en escribir, escuchar y copiar en el cuaderno, y tal como lo referenciaba con Freinet, el hacer



colectivamente transforma las relaciones entre sujetos y con el entorno. Ello incluye descentralizar el papel del grafocentrismo y el oculocentrismo, pensando en otras rutas posibles.

Involucrar el cuerpo como conjunto sensorial para el proceso formativo: Pensarse la lúdica en la escuela implica también la invitación a pensar el cuerpo desde todas sus expresiones, es decir no solo focalizándose en el desarrollo de la vista y el oído, también del cuerpo como un todo, con su necesidad de movilizarse, de apropiarse del espacio a través de su interacción con el lugar y con los demás cuerpos.

Como lo plantean Poey, Díaz, Weber y Smiley:

Integrating creative movement across the curriculum is an engaging approach to learning that allows students to experience, translate and communicate scientific ideas kinesthetically. In 1983, Howard Gardner identified bodily-kinesthetic intelligence within his theory of multiple intelligences (2011), as one of the way the students learn. Neuroscientist are finding that memory and recall is improved when the body is engaged in the learning process (Zull, 2002) and that the mind uses the body to make sense of ideas (Carpenter, 2010) (...) Creative movement allows students to be physically active, which often increases students' attention span, but it is much more than just the incorporation of movement into classroom activities. When students are involved in creative movement, they become more mindful of their bodies' ability to communicate, explore what happens when they move with intention, engage in problem solving throw movement, and develop awareness of they creative choices. (Poey, Díaz, Weber y Smiley , 2013)

Construir con los demás y no para los demás: “Cuando lo que prevalece es nuestra pregunta acerca del otro, cuando lo único que hay es nuestra pregunta acerca de los otros, cuando de lo que se trata es de imponer nuestras preguntas sobre el otro, entonces decimos que en verdad hay una obsesión y no una preocupación de amorosidad por el otro.” (Skliar, 2006, p. 258).

Desde allí se pueden poner en juego las formas a las que se llega a la planeación, entendiendo que aunque se tengan objetivos previos, el contacto, el acercamiento con otras personas, puede a mitad del proceso cambiar los objetivos, puede redireccionar las intenciones que se pusieron, pueden emerger otras intencionalidades como puede que se cambie la estructura misma que sostiene lo planeado.



Cada grupo es un universo lúdico: Así como el anterior apartado nos invita a contextualizar, a accionar pensando en un contexto, así mismo es necesario comprender que la Ludopedagogía en el contexto escolar no se traduce a tener un manual de juegos debajo del brazo. Los mismos escenarios lúdicos no se van a recibir igual siempre, en las diferentes poblaciones y contextos, no todas las personas tienen los mismos intereses lúdicos. Adicional a ello, al ser específicamente los juegos reproductores culturales, también pueden tender a una homogeneización de los seres y representar un medio de segregación a quien no se ajuste a los parámetros generalizados sobre qué se debe jugar, qué se debe disfrutar, por lo que una “colonización al revés” también puede darse alrededor de la vinculación de la lúdica en el contexto escolar y es necesario por ello, la sugerencia de una *hermenéutica de la práctica pedagógica*.

Leer entre líneas, una hermenéutica de la práctica pedagógica: Evoco la necesidad de leer entre líneas no solo en tratar de develar *eso que esconden los juegos*, sino cada elemento que hace parte de la práctica cotidiana de maestros y maestras. Ello lo conecto con la perspectiva de la corriente historiográfica del *giro lingüístico*, la cual propone que como los historiadores emplean procedimientos narrativos para escribir el resultado de sus investigaciones, lo que hacen es proporcionarnos una imagen verbal de la realidad, y la realidad es percibida de forma diferente por cualquier ser, por lo que sustenta que todo obedece a un origen poético, retórico, narrativo. (White, 2003)

El Giro Lingüístico desde la perspectiva histórica, se entiende por el retorno que se da hacia la narrativa, se critica fuertemente la manera positivista de hacer historia, y se propone el estudio de la semiótica de los textos, los métodos que utilizaron los autores para expresar el contenido de su texto, la forma del discurso, las intenciones implícitas de los autores, la trama de los textos, los estilos narrativos, los elementos artísticos empleados, la forma de argumentar, las ideologías que se encuentran implícitas, que al tiempo pueden reflejar el momento histórico de quien escribe por medio de la estructura del discurso; además de que la elección a la forma de escribir se encuentra ligada implícitamente a como se quiere ser interpretado y a quién va dirigido el texto.

Teniendo en cuenta ello, conozco el hecho que ha sido una corriente criticada porque se vuelve problemático el hecho de que la lectura entre líneas que hace cada persona también es subjetiva y



también obedece a una serie de intencionalidades detrás de la lectura que se hace de eso que estoy analizando, por ello es importante de concientizar las posturas que asumimos desde nuestro rol de maestras y maestros.

Sin embargo, creo que esto no le resta importancia a la invitación de realizar una *hermenéutica de las prácticas pedagógicas* de maestros y maestras; a leer entre líneas los saberes evocados en las clases, las actividades realizadas, las reflexiones provocadas, lenguajes verbales y no verbales; y tener en cuenta que estos elementos pueden abonar al tiempo a una concepción crítica de la realidad, en tanto el análisis puede ser el canal por el cual se llega a un acercamiento de un fenómeno social, de un momento histórico, de los diferentes elementos que le dotaron de sentido.

Con respecto a estos elementos que considero necesarios para accionar en el contexto educativo desde la Ludopedagogía y desde la Pedagogía Planetaria, elaboré el siguiente cuadro con el ánimo de hacer una comparación entre esos elementos y lo que a mi reflexión, realmente se hizo en la práctica pedagógica en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Placita con el grupo de Segundo Dos, donde la X representa que a mi consideración sí hubo presencia de los elementos sugeridos:



Cuadro 9: Comparación entre los elementos sugeridos para tener en cuenta a la hora de planear con perspectiva ludopedagógica y planetaria, con las clases realizadas en la práctica pedagógicas

Elementos	Clases Desarrolladas						
	1	2	3	4	5	6	7
Escuela como escenario de posibilidad	X	X	X	X	X	X	X
Aprender haciendo	X	X	X	X	X	X	X
cuerpo como conjunto sensible	X	X	X	X	X	X	X
construir con los demás y no para los demás		X	X			X	X
cada grupo es un universo lúdico		X	X	X		X	X
leer entre líneas	X	X	X	X	X	X	X

Creo que la elaboración de este cuadro puede ser un detonante para incorporar la Competencia Intercultural de Autonarrarse; una rúbrica, una forma de autoevaluación de las prácticas de maestros, donde puede ir dibujando las rutas del accionar siguiente.

A mí me permitió visualizar en qué puntos necesitaba hacer un refuerzo con respecto a los elementos que me propuse y que fueron surgiendo, y pude observar qué otros puntos surtieron efecto en cuanto a las prácticas y devenires que se llevaron a cabo.



Pero también, me permitió darme cuenta que no necesariamente deben confluir siempre la totalidad de los elementos sugeridos, sino que cada día en la escuela, viene con particularidades diferentes y no siempre, al actuar desde estos enfoques se llega a cubrir lo que desde mi visión de maestra y del interactuar con los grupos creo que se necesita en este día, por lo que reafirmo su condición de sugerencia y la flexibilidad ante los mismos. Ello pues, decir que si una clase no se realizó con todos estos elementos fue una clase infructífera sería una contradicción con los diversos elementos narrados en el presente trabajo.

Pero, a la vez, me permite realizar una lectura sobre lo que sucedió, y sobre los propósitos de investigación enunciados, especialmente con respecto al propósito específico de “Diseñar y ejecutar planeaciones de clase basadas en el discurso de Pedagogía Planetaria desde un accionar ludopedagógico en el grupo de Segundo Dos de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Placita.”

Creo que logré llegar al propósito y recrear elementos pensados desde los enfoques ludopedagógico y planetario, con la disposición de los cuerpos, la disposición del espacio en el aula y la posibilidad de salir de ella, con la invitación a unas nuevas formas de relacionamiento con la tierra ¹⁶, con la intención de estar observando mis prácticas y problematizando la función de las mismas, con las propuestas de acercamiento a los diferentes saberes proponiendo otras formas complementarias a el papel de la lectura y la escritura, además sintiendo la dimensión lúdica también como propia, como mi necesidad como maestra de disfrutar el proceso, de vincularme de una manera distinta, de jugar, pintar, leer cuentos, crear.

Con respecto a el propósito de “Visibilizar otras formas y prácticas pedagógicas, otros discursos, otras narrativas sobre distintas formas de acercarse al conocimiento basadas en la Ludopedagogía, por medio del Canasto Intercultural” creo que alcancé a llegar a éste parcialmente; dado que, si bien sí hubo la posibilidad de visibilizar otras formas contrahegemónicas de aprender, enseñar e investigar

¹⁶ En particular en el grupo fue algo que constantemente se conectó con el cuidado personal y con el cuidado entre ellos como grupo, como una familia en la que comparten diariamente y en la necesidad de que piensan en las formas de relacionamiento entre ellos



acerca de los saberes en la escuela, cuando me pensé éste propósito, lo hice considerando que habría espacio para vincular al Canasto ya elaborado en las prácticas pedagógicas, pero aunque no se dio así, el proceso que implicó la elaboración del mismo, el preparar el corazón, el cuerpo, las disposiciones, y los saberes, permitió que en esencia, la intención de éste propósito quedara materializada en lo tangible y en el ámbito simbólico.

Ello me permite adicionalmente plantear que la Pedagogía Planetaria permite fortalecer el lente bajo el cual se observa y se actúa el escenario escolar y las prácticas personales que como maestras y maestros del área de Ciencias Sociales llevamos a cabo en el contexto educativo. Además a que las invitaciones desde Pedagogía Planetaria se ven reflejadas en los propósitos formativos de la Enseñanza de las Ciencias Sociales:

Son objetivos del área de Ciencias Sociales:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral. (MEN, 2002, p.30)

Y desde luego, las demás áreas de conocimiento que se enseñan en la educación básica y media, y adicionalmente técnica y universitaria, deberían desde sus quehaceres puntuales, propender por el logro de estos fines; elemento que se encuentra también en la Ley General de Educación de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994), especialmente en su artículo 14,¹⁷ donde se puede leer que la formación ciudadana no es un asunto que le compete exclusivamente al área de Ciencias

¹⁷ Ver también los artículos 16, 20, 21, 22, 30, 31, 32, 33; sobre los objetivos específicos de los diferentes niveles de educación formal.



Sociales, sino a la Educación en general, y en todos los niveles, salvo cuando se habla que la formación en diversidad de culturas, en recreación y aprovechamiento del tiempo libre sí tienen asignaturas específicas, caso que no comparto, pues son asuntos fundamentales y universales.¹⁸

Y especialmente, las Ciencias Sociales pueden encontrar en la Ludopedagogía una de las tantas posibilidades concretas de resignificar el accionar en la escuela, en tanto sus propósitos de incidencia se gestan alrededor de potenciar el posicionamiento de las personas como sujetos políticos, y tienen todo el potencial de reinventar las prácticas que maestros y maestras llevamos a cabo.

Finalmente, tras haber enhebrado, hilvanado, anudado y desanudado, tejido, cosido, remendado y bordado, el presente trabajo lo concibo también como un Canasto producto de ese tejer en colectivo, es la materialización de las diferentes voces que aconsejaron y enrutaron, de las enseñanzas escondidas que surgieron en el devenir de mi vida, de un proceso con el cual intenté recoger los diferentes saberes que hicieron parte de mi experiencia, los sentires que pasé por mi cuerpo, las preguntas que me formulé durante toda mi vida universitaria en el pregrado, y las diversas maneras en las que fui permeada y transformada por este hermoso proceso.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

¹⁸ Podría decirse que el asunto de la concepción de las disciplinas como bloques aislados, sin transversalización, pone a la Educación Física como escenario escolar donde es válido vivenciar la lúdica, pero el resto de materias de enseñanza, se ciñen a metodologías donde el grafocentrismo predomina como única forma de acercamiento al saber, como única forma efectiva de que haya un aprendizaje.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arciniegas F., M. E. (2000). *La Lúdica Creativa no es un Puerto sino una Forma de Viajar*. Tablero Vol.24 No. 63 jun. p.36-42
- Blanco, M. (2012). *Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos*. En: Andamios.Revista de Investigación Social, vol. 9, núm. 19, mayo-agosto, pp. 49-74 Universidad Autónoma de la Ciudad de México Distrito Federal, México.
- Bonilla, C. (1998). *Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía*. V Congreso Nacional de Recreación. Coldeportes Caldas. Universidad de Caldas. FUNLIBRE. 3 al 8 de Noviembre de 1998. Manizales, Caldas, Colombia. Recuperado del Centro de Documentación Virtual en Recreación, tiempo libre y Ocio de la Fundación Latinoamericana de tiempo libre y recreación FUNLIBRE Costa Rica : <http://www.redrecreacion.org/documentos/congreso5/CBolivar.htm>
- Botero G., P. (2016). *Escuela y transformación desde las luchas por el buen vivir en Colombia*. En: Interculturalidad y Educación desde el Sur. Contextos Experiencias y voces. Universidad Politécnica Salesiana. Págs 295-314
- Brand, J.; De Byl, P.; Knight, S.; Hooper, J. (2014). *Minding Constructivism in the University : the Case of Creative Mode*. En: Understanding Minecraft: Essays on Play, Community and Possibilities. McFarland & Company, Inc. Publishers.
- Centro de Ludopedagogía La Mancha. (s.f.) *Concepto de juego desarrollado*. Consultado en el Primer semestre de 2017. Recuperado de: <http://www.mancha.org.uy/#!/-para-degustar/>



Centro de Ludopedagogía La Mancha. (2017) <http://www.mancha.org.uy/#!/-cv-institucional/>

Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*, capítulo IX, pág 22. Editorial Porrúa. Octava Edición. México.

Recuperado de:

http://www.avec.org.ve/imagenes/pagina_web_2/secciones/publicaciones/45/didactica.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1994) *Ley General de Educación 115 del 8 de febrero de 1994*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Dewey, J. (1997) *Experience and Education*. Touchstone. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn=1416587276>

Dewey, J. (1978). *Democracia y Educación*, traducción de Lorenzo Luzuriaga. Octava Edición. Editorial Losada, Buenos Aires. Recuperado de: <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf>

Escobar, J. (2000). *Lo Imaginario. Entre las Ciencias Sociales y la Historia*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Recuperado de: <https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/73/9589041647.pdf?sequence=1>

Editorial Revista Lúdica Pedagógica. (s.f.) Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/about/editorialPolicies#focusAndScope>

Estrada., J. C. (2015). *Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras*. (tesis de pregrado) Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1748/1/PB0884.pdf>



Estrada, J. C. (2016). *Competencias interculturales en la formación docente para una enseñanza indisciplinada en las ciencias sociales*. Ponencia presentada en el Seminario Competencias y Didáctica de las Ciencias Sociales realizado el 7 de octubre de 2016 en la Universidad de Antioquia.

Freinet, C. (1969) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo Veintiuno Editores.

Green, A.; Sinigüí, S.; Rojas, A. (2013) *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales*. En: L. Rodríguez; A. R. Roldán (Ed). *Relaciones interculturales en la diversidad*. págs 85-94. Córdoba, España. Universidad de Córdoba, Cátedra Intercultural.

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Editorial El Libro de Bolsillo - Alianza Editorial.

Jiménez, C. (1997). *La Lúdica como Experiencia Cultural*. Etnografía y hermenéutica del juego. Mesa Redonda Cooperativa Editorial Magisterio.

_____. (1998). *Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica. Emociones, Inteligencia y Habilidades Secretas*. Mesa Redonda Cooperativa Editorial Magisterio.

_____. (2003). *Neuropedagogía, Lúdica y Competencias. Nuevos métodos desde las Neurociencias para escribir, leer, hablar, estudiar y utilizar pedagógicamente las inteligencias múltiples*. Aula Abierta Cooperativa Editorial Magisterio.

Kater, M. (2004). *Juventudes Hitlerianas*. Kailas Editorial. Recuperado de:

<https://books.google.com.co/books?id=71sKDQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=las+juventudes+hitlerianas&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwid9LXkqvrWAhXD5yYKHfgtBdwQ6AEIJTAA#v=onepage&q=las%20juventudes%20hitlerianas&f=false>



Krishnamurti, J. (2007) La educación y el significado de la vida, capítulo I. Editorial Edaf. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=io-_QuMa_AoC&pg=PA11&lpg=PA11&dq#v=onepage&q&f=false

Licenciatura en Pedagogía de la Madre tierra -LPMT-. (2014) Página web del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://educacion.udea.edu.co/pedagogia/?q=node/32>

Massey, D. (2004). *Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización*. Treballs de la Societat Catalana de Geografia.

Mazzola G., Park J., Thalmann F. (2011) *Principles of Creative Pedagogy*. In: Musical Creativity. Computational Music Science. Springer, Berlin, Heidelberg.

Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2002). *Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministry of Foreign Affairs, Spain. 1955. *Cultural Relationship Department*. Spanish Cultural Index.

Recupeado de:

<https://books.google.es/books?id=Q1MA3TEEqTUC&q=ludopedagogy&dq=ludopedagogy&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiU-sHG4vWAhVLSyYKHdmTCBoQ6AEIRDAE>

Miranda, E. (2014). *El imaginario social bajo la perspectiva de Cornelius Castoriadis y su proyección en las representaciones culturales de Cartagena de Indias*. Recuperado de:

<http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/1966/1/EL%20IMAGINARIO%20SOCIAL%20BAJO%20LA%20PERSPECTIVA%20DE%20CORNELIUS.pdf>



- Ocampo, J. (1977). *El pueblo boyacense y su folclor*. Recuperado de:
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/folclor/pueboy/pueboy5n.htm>
- Paz., D. (2007). *Escuelas y Educación para la Ciudadanía Global: Una Mirada Transformadora*. Intermón Oxfam Editorial.
- Posada, R. (2014). *La Lúdica Como Estrategia Didáctica*. (tesis de maestría). Recuperado de:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf>
- Poey, V.; Weber, N.; Díaz, G.; Smiley, S. (2013) *Strategies to Integrate the Arts in Science*. Shell Education. Lesley University. Recuperado de:
<https://books.google.com.co/books?id=G4JCDgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=gene+diaz&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiGqL-97vPWAhUI7yYKHbDZCJUQ6AEIOjAC#v=onepage&q=gene%20diaz&f=false>
- Revista Lúdica Pedagógica. No 1, (1991). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de :
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/issue/view/258/showToc>
- Rodríguez, H., Yarza, A. (2016). *Formación de educadores desde una pedagogía planetaria*. Revista internacional Magisterio No. 78 Febrero, 60 - 64.
- Rojas, A. (2014). *A contraluz tejiendo. Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a Otras formas de construir conocimiento* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de:
http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/7110/1/AlbaRojas_2014_perspectivaintercultural.pdf



Runge, A. (2012). *El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la Pansofía triádica*. En: *Pedagogía y Saberes*. N° 36. Universidad Pedagógica Nacional.

Facultad de Educación. pp. 93 - 107. Recuperado de:

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1813/1785>

Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Ediciones trilce. Recuperado de

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf

Séitz, K. (2001) *Aprendizaje global. Desafíos con que se enfrenta la educación escolar*. En:

Educación de Adultos y Desarrollo EAD. N°58. Recuperado de: [https://www.dvv-](https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-572001/aprendizaje-global/aprendizaje-global-ndash-desafios-con-que-se-enfrenta-la-educacion-escolar/)

[international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-572001/aprendizaje-global/aprendizaje-global-ndash-desafios-con-que-se-enfrenta-la-educacion-escolar/](https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-572001/aprendizaje-global/aprendizaje-global-ndash-desafios-con-que-se-enfrenta-la-educacion-escolar/)

Sinigüí, S.; Henao, A. (2009). *Reflexiones en torno a la escuela y la educación en comunidades Indígenas Eyabida de Frontino, Colombia. Caminando juntos hacia un "Dearâdé"*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.

Skljar, C. (2006) *Fragments de amorosidad y de alteridad en educación*. En: *Revista Colombiana De Educación*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244014> .ISSN 0120-3916

UNESCO. (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Estudios y documentos de educación (Nueva serie). N°34. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>



Videla, R. (2010). *Educación Médica Continua. Clases pasivas, clases activas y clases virtuales.*

¿Transmitir o construir conocimientos? En: Revista Argentina Radiol. vol.74 no.2 Ciudad Autónoma de Buenos Aires abr./jun. Recuperado de:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-99922010000200011

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación.* Ministerio de Educación, Gobierno del Perú.

Recuperado de:

https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf

White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos.* España: Paidós.

Introducción realizada por Verónica Tozzi. ISBN 844931416X.

Yu-Sien Lin. (2011). *Fostering Creativity through Education—A Conceptual Framework of Creative Pedagogy.* Creative Education. Vol.2, No.3, 149-155. DOI:10.4236/ce.2011.23021.

Recuperado de: https://file.scirp.org/pdf/CE20110300018_49033096.pdf

Yus., R. (2001) *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI.* Bilbao, Desclée de Brouwer.

Zuleta, E. (2010) *Educación y Democracia: Un campo de combate.* Entrevista de 1985. Demófilo.



Anexo 1.

Guía de los sentidos

Guía de los sentidos para la primera visita a la institución educativa

La educación como hospitalidad (Derrida-Levinas-Skliar y Téllez) nos habla de la necesidad de acoger la otredad y el espacio, así como la disposición para vivenciar la experiencia del encuentro con la escuela.

Por ello, para este primer contacto con la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona, les proponemos:

- Retomar la palabra que ofrecimos y la que recibimos en la sesión del martes 9 de agosto, como base de acciones para llegar a la institución educativa. Esto es, en cuáles comportamientos se encarna.
- Alertar sus sentidos desde el momento mismo de ponerse en camino; es decir desde su casa propia (ustedes mismos, su lugar de habitación). Esto significa: ver, oír, oler, tocar, el paisaje en toda sus dimensiones. Para potenciar la experiencia de los sentidos, les sugerimos que los formatos de registro pasen por su cuerpo: notas (escritas o de voz), dibujos.
- Ritos propios para empezar el día, tomar conciencia de lo que hacemos para llegar a la escuela.
- Tener en cuenta que nos vamos a distribuir por el espacio institucional.
- Poner especial cuidado a lo que ocurre en los espacios escolares: intercambios, diálogos, miradas, acciones.
- Estar en disposición de participar de los intercambios que ocurren en los espacios, estos pueden tomar la forma de una pregunta, una sonrisa, una mirada, una conversación, un favor.



Facultad de Educación

- Observar el espacio escolar: distribución, disposición, las carteleras, signos y símbolos que adornan las paredes y los espacios. (arquitectura escolar)
- Observar en el recreo: actitudes, objetos, relaciones, juegos, intervenciones.
- Qué ocurre en la sala de profesores/as: conversaciones, habitantes, disposición de los objetos.
- Aprender a identificar los rostros magisteriales con aquel rostro que se vuelve enseñante; rostro que habita otros escenarios escolares; por ejemplo, la biblioteca, la maestra de apoyo.

Registro de nuestra experiencia en la escuela

Diversas modalidades de expresión y registro, cada quien construye su registro a partir de la capacidad propia para expresar esa realidad. En esta medida, serán diversos los medios usados para el registro. Esta podría ser una apuesta por la suspensión/superación del grafocentrismo y el oculoctrismo. Formas y modalidades de representar y expresar.

Elaboración de un mapa interno, que se articulará con el mapa externo. Poner en escena la auto-observación, el autocuidado, dar cuenta de la autodiagnosia.

Para la cartografía se proponen tres trayectos

Trayecto de la casa propia a la institución

Trayecto de la escuela: interior, exterior

Trayecto de la escuela a la casa, la universidad o el lugar de trabajo.

Para la sesión del 30 de agosto el encuentro estará centrado en al conversación sobre nuestras experiencias en la primera visita a la Institución. Para ello, les pedimos traer las siguientes elaboraciones

El mapa interno, el personal.

El mapa con los tres trayectos. Cada trayecto en en una hoja diferente

El registro de la guía de los sentidos: en el formato elegido.



Anexo 2.

Fragmento del texto de Abadio Green. 2006. "La educación desde la Madre Tierra: un compromiso con la humanidad". En Memorias del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Citado en: Green, Abadio; Sinigüí, Sabine; Rojas, Alba. (2013) Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. En: L. Rodríguez; A. R. Roldán (Ed). Relaciones interculturales en la diversidad. págs 85-94. Córdoba, España. Universidad de Córdoba, Cátedra Intercultural.

En diálogo con otros pueblos del mundo, encontré que todos los pueblos indígenas de la tierra, todos, absolutamente todos, decimos que la tierra es nuestra madre, que todos los seres que habitamos somos sus hijas e hijos, porque dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas, porque la estructura de nuestro cuerpo es igual al de la tierra. Nuestro hígado, nuestros pulmones, nuestros huesos, la sangre que corre por nuestras venas son iguales a las quebradas, a las montañas, a los diferentes ecosistemas que hay en la madre tierra; por tanto hay que protegerla, porque está tanto en nuestro propio cuerpo como en el aire que respiramos, el agua que bebemos, el sol que nos calienta y las plantas y animales que nos dan su sustento.

La educación oficial no sólo ha ignorado este vínculo sino que ha impuesto sus conocimientos por encima de la sabiduría ancestral de los pueblos originarios, y no ha podido, y le duele mucho reconocer la sabiduría de nuestros pueblos de Abya Yala. Todo el tiempo han tratado de quitar nuestra memoria, como han tratado de quitarnos a nuestra madre tierra, que es parte fundamental de nuestra espiritualidad; con esto pretenden continuar el saqueo de los recursos naturales y culturales que muchos pueblos han guardado celosamente para el bien de la humanidad.

Una educación desde la Madre Tierra significa entonces aprender a prepararnos para salvarla, para que trabajemos juntos en su permanente cuidado y conservación.



Hoy más que nunca los mensajes de los pueblos antiguos toman el vigor, porque en los momentos actuales pelagra la vida del planeta y de todos los seres que habitamos en ella por los innumerables megaproyectos de desarrollo que vienen ejecutando los países del - Primer Mundo -. Por ello, hoy los pueblos indígenas quieren hablarle al mundo, para traer el mensaje de que todos los seres vivientes dependemos de ella, de la tierra: los animales, el aire, hasta los planetas, las estrellas dependen de ella.

Por eso es grato escuchar voces de protestas en el mundo en defensa de la madre, en voces de no indígenas, sabios y sabias que también preocupados por el curso de la vida en la tierra, ponen un granito de arena a la paz del mundo.

Todo lo que hemos dicho hasta ahora es nuestra apuesta para cambiar la Educación, que hasta ahora ha significado un aparato represivo que ha negado sustancialmente la sabiduría de los pueblos, ha sido de negación todo el tiempo, por eso encontramos en los caminos de Abya Yala pueblos que se avergüenzan de su rostro, de su identidad, de sus tradiciones, de su lengua, porque toda la transmisión desde la escuela ha sido ajena a sus tradiciones. La Escuela que hoy tenemos no da cuenta de la hermosura de la vida, de la armonía entre los seres, de la colectividad, hasta hoy han tratado a la niña y al niño como objetos, porque sus métodos han sido simplemente en la transmisión de la información, no se recrea el conocimiento, porque las construcciones curriculares se hacen es alrededor de las necesidades laborales de una economía que sólo piensa en la ganancia, no en la calidad de vida de la gente. La sabiduría de los mayores nos plantea que el centro de la educación debe ser la tierra, como parte esencial de la vida en este universo, y ahora con mayor énfasis porque ella está en peligro de muerte.

Por eso hoy, la Organización Indígena de Antioquia llama a su modelo de educación —Estrategia en la defensa de la Madre Tierra; en ese sentido la pedagogía debe girar alrededor de ella, porque en esa forma entenderemos que somos parte de esta creación, que somos una piedra más en la tierra, como lo son los planetas, las estrellas, los animales, los árboles, el aire, la lluvia, porque ella es señora protectora de todo lo creado y vive en ella. ¿Cómo lograr conciencia del amor hacia ella? Para que el mundo vuelva la mirada hacia ella, y que todas y todos podamos cuidarla y conservarla, debemos



cambiar el pensamiento mercantil y consumista por un pensamiento sostenible, duradero y equitativo en el planeta. Por eso la propuesta es cómo comenzar a pensar la construcción de 'una pedagogía desde la madre tierra', que no solamente es una propuesta de los pueblos indígenas, para los pueblos indígenas, sino que debe ser para el resto de los pueblos del mundo. ¿Cómo comenzar a trabajar desde esta perspectiva?

Debemos generar un diálogo amplio y sincero al interior de nuestros pueblos, de nuestros vecinos y así sucesivamente, hasta llegar a crear todo un movimiento mundial en defensa de la madre tierra, que permita acercar a las nuevas generaciones a otras maneras de ver el mundo; de esa manera descolonizar nuestro pensamiento, para encontrar nuestras raíces, nuestra imagen y huella a partir del conocimiento profundo de la memoria de nuestros antepasados; para conversar y sentir el latido del corazón de nuestros creadores y al mismo tiempo encontrar y conocer y poder tocar el rostro de nuestra Madre, la tierra.

Esto es lo que significa para mí defender la tierra: darle voz a la identidad y la historia de pueblos que todavía centran su mirada en la protección de la vida, porque con ello estamos pensando en la existencia de todos los seres de la tierra. Es una posición política desde la Madre Tierra que ha estado ausente en los debates del mundo.



Registro fotográfico de clase #2

La tienda









Los números del 11 al 20 en inglés





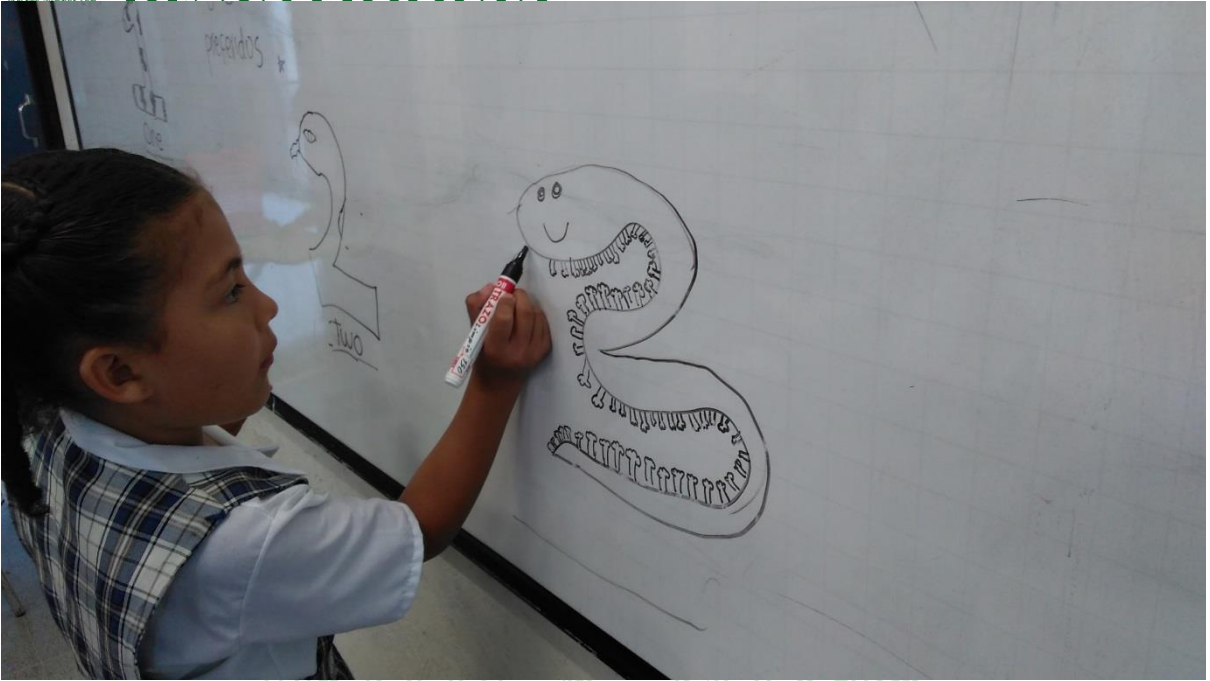
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





Anexo 6.

Registro fotográfico de clase #5

Preparando el corazón



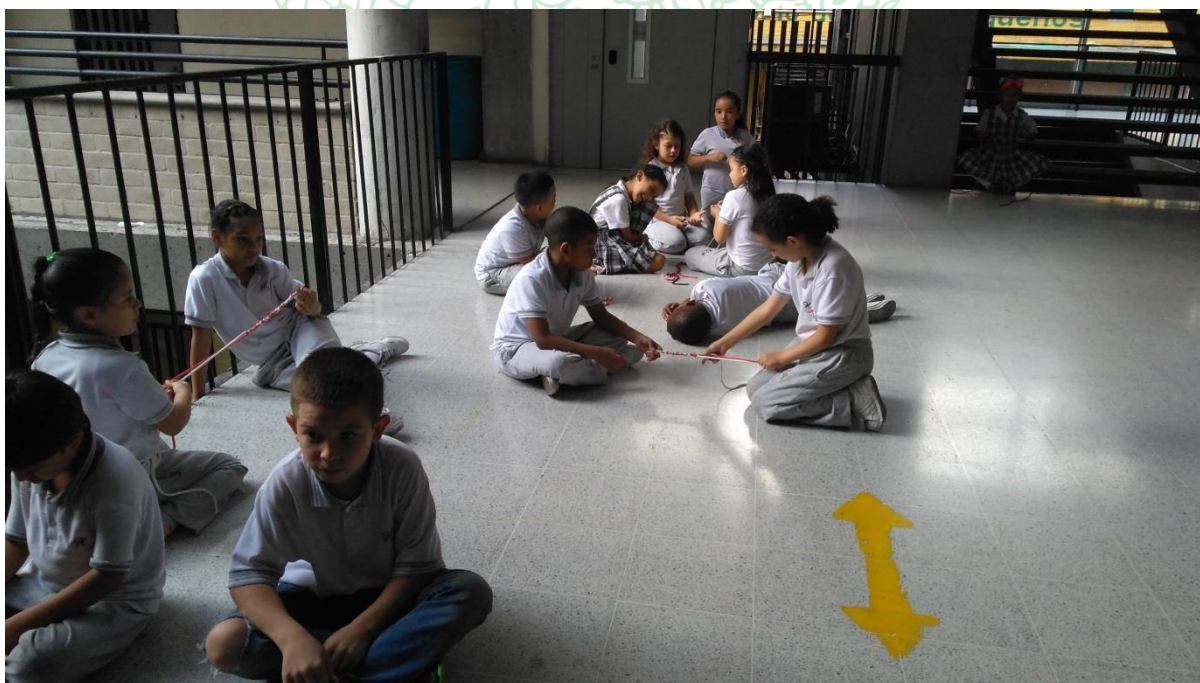
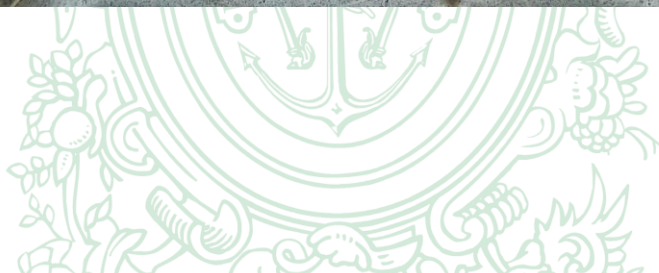


Anexo 7.

Registro fotográfico de clase #6

Concepciones sobre Canasto







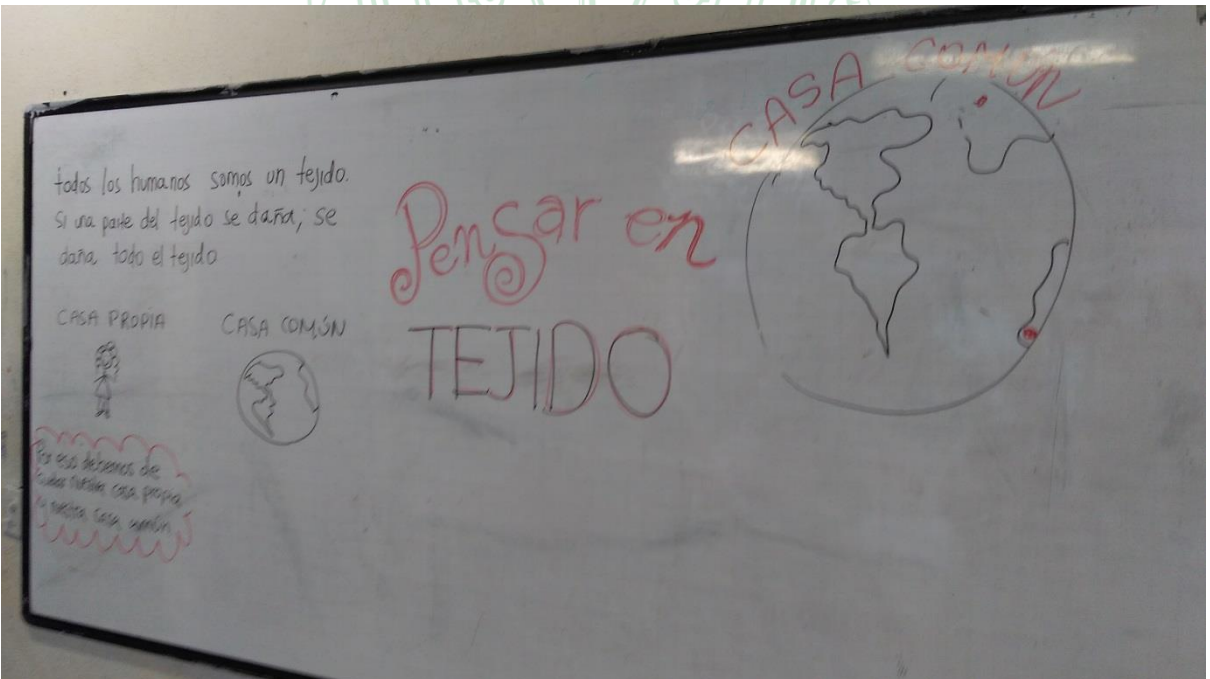




Registro fotográfico de clase #7









Facultad de Educación

Instrucciones del Canasto Intercultural elaboradas para la entrega del Canasto del grado Segundo de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Placita.

El Canasto recibe secretos, recibe sueños, poemas, canciones que nos cuentan historias de los rincones más escondidos de todas las latitudes.

El Canasto también da, posibilita, sueña y recrea, invita a jugar, a jugarse con otros y otras.

El Canasto se alimenta de palabras dulces, del sueño de la posibilidad de un mundo en conexión con la madre tierra.

Cuando tiene su panza llena, es capaz de multiplicar las voces con las que fue creado, es capaz de sembrar semillas de luz en los corazones.

Le gusta que lo tejan, que le regalen tejidos
Le gusta hacer magia

Pero la instrucción más importante es que no hay instrucciones más las que se crean y recrean con el nuevo amanecer que va reflejando los intereses de quienes nutren día a día el Canasto

El Canasto piensa en tejido, sabe que cada uno de sus hilos tienen historias y fueron tejidos con diferentes manos que empuñan anhelos.

El Canasto son tus sueños, son los míos, ¿te animas a compartirlos?

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3







Maestra

Gracias por
crear y recrear
con los estudian-
tes de 2002.

Fue una experien-
cia que aporta
muchísimo en mí
que hacer docente
Éxitos



