



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: ENCUENTROS VIVOS A
PARTIR DE LA REFLEXIÓN Y PARTICIPACIÓN EN ESPACIOS
COMUNITARIOS.

Tesis para optar al título profesional de Educadora de Párvulos.

Pía María Rocco Muñoz

Profesora guía: Viviana Soto Aranda.

Santiago, Chile

2021

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a Valentín, mi hijo, quien me dio las energías y fuerzas necesarias para salir adelante con mis estudios y quien me acompañó en todo el proceso de escritura y lectura. También quiero agradecer a mi madre a quien siento cada día de mi vida en diferentes formas y quien de seguro me sostuvo para salir adelante. A mi padre por ayudarme con mi hijo mientras escribía esta tesis. A mis amigas, Marce, Anto, Pauli, Cami, quienes me apoyaron incondicionalmente en este proceso y a mi profesora guía por siempre creer en mí. Gracias también a las familias de mis amigas y amigos por apoyarme cuando más lo necesitaba. Gracias a mí misma por no rendirme, por ser fuerte y salir adelante.

INDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	15
JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	15
OBJETIVOS	17
ANTECEDENTES DE CONTEXTO	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	29
1. Escenario social, político y educativo en Chile: algunos alcances	29
2. Enfoque racional del profesorado	32
3. Sobre el Buen Vivir	34
4. Educación Comunitaria.....	38
5. Comunidad	41
6. Participación.....	47
7. Reflexión	50
CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	55
1. Paradigma de investigación	55
2. Enfoque y tipo de investigación	56
3. Técnicas de levantamiento de información.....	62
4. Procedimiento de análisis de la información.....	63
CAPITULO IV: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	64
¿Quién sistematiza?.....	64
¿Qué experiencia se sistematiza?	64
¿Para qué se va a sistematizar?	66
¿Cuál es el eje de sistematización?	66
Fuentes de información que se van a utilizar	67
¿Qué procedimiento vamos a seguir?.....	67
Reconstrucción del proceso vivido	68
Orden y clasificación de la información	87

CAPÍTULO IV: HALLAZGOS, ANÁLISIS CRÍTICO Y SÍNTESIS	95
I. Acción reflexiva.....	96
II. Ejercicio participativo.....	101
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	111
BIBLIOGRAFÍA.....	116
ANEXOS.....	121

RESUMEN

El presente proyecto de tesis, situado en el contexto de práctica profesional, pretende examinar cómo se desarrollaron los encuentros educativos en el proyecto Ludoteca Itinerante Deambulare, con el foco puesto en los elementos que dan cuenta de los procesos de participación y reflexión de aquellos encuentros. Se utiliza el enfoque cualitativo, específicamente la metodología de Sistematización de Experiencias con cinco pasos que, de manera primordial, guían el proceso de análisis. Los principales hallazgos dan cuenta de la manera en que la Ludoteca propicia acciones reflexivas y ejercicios participativos en diferentes instancias que, a pesar de las tensiones detectadas, permitieron construir experiencias educativas comunitarias con la primera infancia. Finalmente se esbozan posibles futuras líneas de investigación.

Palabras claves: Educación comunitaria, sistematización de experiencias, participación, reflexión.

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos dentro de un contexto envuelto por profundas crisis educativas, políticas y sociales, como afirma Fernando Huanacuni (2015) una crisis de vida. Son diversos/as los/as actores y organizaciones sociales que demandan y exigen transformaciones y cambios al modelo social chileno. Específicamente en el ámbito educativo, las cuales sus principales demandas se centran en la formación inicial docente y la pertinencia de los procesos educativos con la realidad de quienes participan de dichos procesos. Por ello, urge una investigación situada sobre otros tipos de experiencias educativas que se construyen fuera e incluso más allá de los lineamientos de la educación formal.

En ese sentido, resulta pertinente trabajar la sistematización de experiencias como investigación cualitativa, esta entendida como un proceso que permite relevar el ejercicio práctico de una acción y su reflexión para transformarla (Messina, 2004), algunos estudios como la “Sistematización de las vivencias de las madres junto a sus hijos (as) en un taller pedagógico en el Complejo Penitenciario de Rancagua” (Cisternas, 2019) y la “Sistematización de una experiencia e investigación-acción-participativa (IAP) para el fortalecimiento de la participación comunitaria, a través de la radio local” (Mardones, 2014), dan cuenta de la relevancia que implica sistematizar experiencias puesto que abre el

conocimiento de la propia acción y devela sus significados en contribución al conocimiento de quienes en ellas participan. La experiencia que aquí se presenta es la experiencia de práctica profesional de la investigadora, la cual tiene relación con los encuentros educativos del proyecto Ludoteca Itinerante Deambulare. Por ende, el principal objetivo de esta investigación es comprender, a través de la sistematización de experiencias, cómo se implican los procesos de reflexión y participación en el desarrollo de los encuentros educativos en la Ludoteca durante los meses de octubre a diciembre del año 2020, con el foco puesto en los elementos que caracterizan los procesos de reflexión y participación.

Así pues, para llevar a cabo esta investigación, el primer apartado da cuenta del planteo del problema, sus antecedentes y con ello, la pregunta de investigación, los objetivos y la respectiva justificación. En el segundo capítulo se devela el marco teórico que sustenta con referentes bibliográficos las temáticas que aquí se plantean. En cuanto al tercer capítulo, este se refiere al marco metodológico que precisa el paradigma, el enfoque y tipo de investigación, incluyendo las técnicas de levantamiento de información. En el cuarto capítulo, se desarrolla el análisis crítico e interpretación con los principales hallazgos en base a los ejes de participación y reflexión. Finalmente, el quinto capítulo de esta investigación da cuenta de las principales conclusiones y aprendizajes que se desprendió de lo sistematizado, junto con proyectar y proponer nuevas líneas de

trabajo e investigación que quedan abiertas a futuro a partir de este estudio en particular.

*Desde ahora mismo y aquí,
hacia donde quieras que estés,
parte de mi alma parte, a tu encuentro.
(Jorge Drexler)*

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las experiencias que vivimos como seres humanos están repletas de enseñanzas y aprendizajes, de sentidos y significados. Los lugares y espacios que habitamos nos invitan a poner en acción una serie de saberes que portamos en nuestros cuerpos, en nuestra memoria o que vamos gestando y transformando en el mismo momento (Jara, 2015).

De igual forma, como educadora en proceso de formación, puedo afirmar que el oficio de educar se construye en los distintos ámbitos de la vida que compartimos junto a otras/os. Uno de esos ámbitos, a través del cual se consolida este oficio, consiste en el ejercicio de la práctica profesional dentro de la formación inicial docente, del cual se desprende esta investigación.

Es preciso mencionar, que las experiencias prácticas se desarrollan a lo largo de todo el proceso de formación inicial docente. Estas vivencias, que surgen de diferentes espacios educativos tanto formales como no formales, permiten nutrir de múltiples conocimientos y saberes a las educadoras en proceso de formación; también a partir de estas vivencias se construyen identidades y se consolidan experiencias.

Como antecedente cabe señalar, que, en Chile, la Ley General de Educación n°20.370 artículo 2, estipula que la educación se manifiesta a través de la enseñanza formal, no formal e informal (2010). Según lo anterior, la enseñanza formal se caracteriza por estar estructurada, es sistemática y secuencial; se encuentra constituida por niveles y modalidades. La enseñanza no formal, en tanto, es formativa, sistemática, no necesariamente evaluada; puede ser reconocida y verificada como un aprendizaje de valor con certificación. En cambio, la informal hace referencia a todo proceso asociado al desarrollo de las personas, que es facilitado por la interacción con otros y que no es estructurada ni sistemática.

Las experiencias en estos espacios formales y no formales han permitido visibilizar diferentes puntos de observación, análisis y reflexiones. Principalmente, el sistema educativo formal chileno ha sido constantemente cuestionado por la falta de respuestas a las necesidades actuales de niñas, niños y sus familias. Además, las políticas públicas implementadas y las reformas educacionales realizadas por los gobiernos de transición, post-dictadura y de corte neoliberal, solo han perpetuado la desigualdad educativa ya existente (Valenzuela, Bellei, De los Ríos, 2010; Bellei, 2013; Reveduc, 2015; San Martín Ramirez, Victor & Nogués, Fraño & Henríquez, Susa 2015; OPECH, 2019).

Frente a este escenario, de constante crisis social y política, surgen y se levantan espacios que crean y recrean otras formas de entender la educación.

Estas instancias gestan y proponen otros modelos educativos de resistencia y buscan transformar las lógicas estandarizadas, individualistas, racionalistas y desiguales que caracterizan nuestro sistema educacional formal. Estos espacios educativos, enmarcados en la educación no formal y que son en su mayoría comunitarios con bases en la educación popular, han propuesto y elaborado alternativas con miras a transformar los contextos de las personas con las cuales se vinculan. Al respecto, Mejía (2014) declara que:

La educación popular (...)ha empujado una concepción en la cual no existe acción educativa y pedagógica sin contexto, y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se construyen la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias de nuestra sociedad, proponiendo condiciones y prácticas para transformar estas condiciones desde la educación” (p, 5).

Asentado en este paradigma surge un proyecto denominado *Ludoteca Itinerante Deambulare* el año 2020 en Santiago de Chile. Este proyecto se ha encargado de crear y compartir diversas experiencias basadas en metodologías participativas y dialógicas con la comunidad ludotecaria (educadoras comunitarias, niñas, niños, madres, padres abuelas, abuelos tías, vecinas y vecinos) en la población La Faena, en la comuna de Peñalolén. Esto, a fin de responder a las necesidades e intereses de las niñas, niños, vecinas y vecinos de

la población con la que los gestores del proyecto trabajan y que actualmente se vinculan a la crisis sanitaria por Covid-19.

En este contexto, la Ludoteca invita a participar del proyecto y sus dinámicas a estudiantes de educación parvularia, con el objetivo de colaborar y aportar al trabajo educativo que se realiza en el sector. Al mismo tiempo, se espera que este aporte genere una retroalimentación al proyecto educativo ludotecario, desde los proyectos de práctica que allí se levantan. Así fue como se abrió para mí la oportunidad de realizar la práctica profesional en la Ludoteca.

Cabe en este punto mencionar que los ejes de trabajo propuestos por la Ludoteca fueron los siguientes: sistematización de experiencias, creación de material educativo audiovisual y creación de material educativo concreto. Para trabajar estos ejes se propusieron diferentes encuentros de carácter teórico-práctico. En ese contexto, desde la labor que desarrollé como educadora dentro del espacio, propuse realizar una Sistematización de Experiencias en torno al desarrollo de estos encuentros, que finalizaron con dos talleres presenciales dentro de la población. A través de esta sistematización de experiencias, se espera indagar en los elementos que constituyen los procesos de participación y reflexión que conforman los encuentros educativos que en la Ludoteca se realizaron durante los meses de octubre a diciembre del año 2020.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Actualmente en nuestro país, nos encontramos dentro de un contexto caracterizado por contener profundas crisis sociales, políticas y, como afirma Fernando Huanacuni (2015), una crisis de vida. Evidenciando esa situación, son diversos los actores y organizaciones sociales que demandan y exigen transformaciones y cambios al modelo socioeconómico chileno. Lo anterior se evidencia específicamente en el ámbito educativo, cuyas principales demandas se centran en la formación inicial docente y la pertinencia (o no) de los procesos educativos con la realidad de quienes participan de dichos procesos. Atendiendo a ambas necesidades, el proyecto ludotecario pretende dar respuesta, a través de diversas experiencias comunitarias, con propuestas metodológicas participativas y dialógicas, complementando, de esta manera, la educación formal y logrando, a la vez, penetrar los espacios sociales que esta, por motivos de diversa índole, deja atrás.

Lo descrito anteriormente se ve reflejado en la apertura a la integración de estudiantes en práctica y a la contribución que ellas puedan entregar al trabajo ludotecario. Así pues, el proyecto de práctica profesional en sus inicios se vinculó con la elaboración de material educativo concreto; sin embargo, con el pasar del tiempo, este proyecto se complementa y vincula al trabajo general que, junto con los demás participantes, se debía realizar dentro de la Ludoteca. En consecuencia, la práctica profesional finalmente resultó una instancia involucrada dentro de los

tres ejes de trabajo propuestos por esta organización. Debido a esta última razón, se decide dirigir esta investigación hacia la búsqueda de los elementos que caracterizaron los procesos de participación y reflexión que se dieron dentro de los tres ejes de trabajo propuestos por la Ludoteca, modificando y dejando atrás la idea inicial de sistematizar solo el proceso de elaboración de material concreto.

En este entramado de acciones comunitarias descritas y a partir de su abordaje crítico, surge el interés y la motivación de conocer, indagar y sistematizar esta experiencia educativa comunitaria. Dicho lo anterior, surgen algunas preguntas emergentes desde la práctica educativa, las cuales movilizan esta investigación: ¿Cómo se desarrolla el proceso de los encuentros educativos en el proyecto de la Ludoteca Itinerante Deambulare?, ¿qué acciones desarrollan las y los actores implicados en el proyecto?, ¿qué elementos se encuentran implicados en el desarrollo de los encuentros que permitieron que se llevarán a cabo de una manera determinada?

En efecto, resulta crucial develar qué acciones fueron aconteciendo, qué acciones y caminos se tomaron, quiénes intervinieron y qué se desprendió y concluye de lo vivenciado. Para lograr todo aquello, en este documento, se despliegan los principales cinco momentos de los pasos de Oscar Jara para llevar a cabo la sistematización. Entonces, en una primera parte se identifica el contexto en el cual surge este proyecto educativo ludotecario. En un segundo momento se describen, ordenan y clasifican los encuentros educativos que gestionó la

Ludoteca, para después continuar con el análisis, síntesis e interpretación lo cual devela los principales hallazgos encontrados que guardan relación con los espacios propiciados que permitieron el ejercicio participativo y la acción reflexiva a lo largo de los encuentros. Finalmente, se despliegan las principales conclusiones y puntos de llegada de esta sistematización. De este modo, se espera comprender y examinar lo sucedido en los encuentros educativos entre los meses de octubre a diciembre del año 2020 dentro de la Ludoteca Itinerante Deambulare.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo están implicados los elementos de participación y reflexión en el desarrollo de los encuentros educativos en la Ludoteca Itinerante Deambulare durante los meses de octubre a diciembre del año 2020?

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En lo concerniente a este apartado, la investigación de este escrito cobra relevancia en el ámbito de la formación inicial docente por responder a los desafíos institucionales de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de Chile, en tanto, se generan propuestas pedagógicas pertinentes al contexto, las cuales promueven aprendizajes significativos en niñas/os/es, así como el compromiso con el trabajo en comunidad.

Igualmente, hace referencia a la observación y reflexión crítica sobre la propia experiencia práctica pedagógica profesional, asumiendo un rol de educadora-investigadora en los contextos educativos donde se trabaja y con ello, el desafío de estar construyendo permanente y sistemáticamente saberes nuevos y emergentes en educación parvularia. De esta manera, esta investigación contribuye al desarrollo del ejercicio de formación profesional de la educadora de párvulos de la Universidad de Chile.

Por otro lado, este estudio releva la educación comunitaria en tanto ejercicio práctico y teórico para y con la comunidad de niños/as/es y sus familias, generando así experiencias educativas únicas, creativas y potenciadoras de nuevos saberes y conocimientos contingentes y situados en cada realidad particular y colectiva, enraizados en el contexto actual.

En este mismo sentido, posibilita la acción y participación comunitaria, la cual hoy en día a nivel país cobra vital importancia tanto para el desarrollo de las personas, como para el reconocimiento de las culturas, las diversidades y los derechos humanos. Todo lo dicho en sintonía con el Proceso Constituyente en el cual nos encontramos inmersos, promoviendo de esta forma, una educación basada en el ejercicio de ser ciudadanos activos dentro de la comunidad, respetando la voz de quienes históricamente han sido oprimidos e invisibilizados y construyendo entre todos/as otras formas de vivir.

Por otro lado, este estudio resulta significativo en el proceso de construcción de la identidad de las educadoras de párvulos, puesto que abre caminos a nuevos horizontes educativos, a otros mundos posibles en el trabajo con la niñez, orientando hacia una perspectiva pedagógica-política, crítica, reflexiva, humanizadora y, por lo tanto, totalmente transformadora.

Además, y en ese mismo sentido, de esta investigación deviene un ejercicio de resistencia contra una educación homogeneizadora, individualista y controladora, puesto que reconoce, valida y reivindica otro tipo de educación, esta vez para y con la comunidad, rescatando los saberes, los sentires y pensares que encarnan cada cuerpo y cada colectivo. Este otro tipo de educación es, a su vez, entonces, sostenedora de otros paradigmas, otras formas de ver y habitar la vida.

OBJETIVOS

Objetivo General:

Comprender, a través de la sistematización de experiencias, cómo se implican los elementos de participación y reflexión en el desarrollo de los encuentros educativos en la Ludoteca Itinerante Deambulare durante los meses de octubre a diciembre del año 2020.

Objetivos Específicos:

1. Identificar el contexto en el cual se sitúa la experiencia educativa de la Ludoteca Itinerante Deambulare.
2. Describir las experiencias educativas que se levantaron desde los procesos de participación y reflexión por medio de actas, diario pedagógico y notas de campo.
3. Interpretar críticamente el desarrollo de las experiencias educativas durante los meses de octubre a diciembre del 2020 en la Ludoteca Itinerante a partir de los ejes de participación y reflexión.
4. Formular conclusiones y aprendizajes a partir de los principales hallazgos obtenidos en la sistematización de experiencias.

ANTECEDENTES DE CONTEXTO

El proyecto educativo Ludoteca Itinerante Deambulare tiene sus orígenes en la Comunidad Educativa *Epuwen Dignidad*, la cual surge en la población Las Araucarias, de la comuna de Peñalolén en el año 2012. Esta organización pertenece al Movimiento de Pobladores y Pobladoras en Lucha (MPL), quienes, desde la necesidad de las mismas pobladoras y pobladores, deciden autogestionarse, con una educadora de párvulo y un jardín infantil para sus hijas e hijos. Posteriormente, JUNJI con el programa alternativo CECI decide apoyar

financieramente este proyecto educativo hasta el año 2015, cuando deciden finalizar el convenio.

Ahora bien, durante el primer semestre del año 2016, el proyecto educativo Epuwen se trasladó desde la población Las Araucarias a la población La Faena de la misma comuna, a un terreno denominado “Casa Poblar”, de su propia Corporación Educacional. Durante los tres años consecutivos se trabajó de forma autogestionada en la reparación y reconstrucción del inmueble para poder habitarlo como espacio educativo y organizativo de esta comunidad educativa.

Cuando se encontró apto el espacio para ser ocupado, se comenzó a fortalecer el proyecto educativo (Epuwen, 2017), enfocándose principalmente en consolidar sus ocho principios que eventualmente permitirían levantar su proyecto político pedagógico en esta nueva comunidad. Estos principios se entienden como un conjunto de relaciones que, al juntarse, se potencian y dan vida, tal como las raíces y ramas de los árboles nativos. El primer componente de este “árbol” es el Amor “como nutriente esencial, motor principal que mueve a convivir en igualdad y equidad, el cual fomenta la escucha, comprensión, cobijo, honestidad, tranquilidad, sanación, auto cuidado en relación y comunicación, en reciprocidad. De esta manera se permite y promueve un entorno seguro y placentero, para explorar, descubrir y desarrollar nuestras potencialidades” (Epuwen, 2017, p.6). La Autogestión, como una de las raíces, que se entiende como “capacidad autónoma de organismos u organizaciones de auto realizarse,

sabiendo responder a sus necesidades y a la generación de las condiciones económicas, identitarias, y culturales para satisfacerlas” (Epuwen, 2017, p.6). La Creación-Memoria Ancestral-Popular también raíz del proyecto “es sustancial para la recreación de una educación distinta, de una vida distinta, pues si no existe, habrá que crearla” (Epuwen, 2017, p.7). La tercera raíz es la Educación Popular, la cual “es parte de las acciones, estrategias y experiencias que conforman la alternativa que nace de los pueblos para fortalecer los procesos de organización y dar sentido a los procesos de formación, desde sus propios contextos, recursos y propuestas que emergen desde sus formas de entender el mundo” (Epuwen, 2017, p.7). La cuarta raíz corresponde al *Feminismo Comunitario*, el cual busca restablecer el equilibrio y la armonía en condiciones de igualdad y comunidad, tanto entre el género humano, como con los olvidados seres de la naturaleza” (Epuwen, 2017, p.7).

Luego viene el “tronco” que sostiene el proyecto, la Comunidad de Saberes, que sostiene que todas las personas poseen saberes que debemos valorar y compartir, “de este modo, e/la educador/a ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen (...) Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, la humanidad se educa en comunión, y el mundo es el mediador.” (Freire, 1972,

p.58 citado en Epuwen, 2017, p.8). En la copa del árbol se encuentra el Buen Vivir-Sumak Kawsay-Kume Mongen, el cual “se vuelve a impulsar con fuerza a partir del actual vínculo roto con la naturaleza, y entre nosotros y nosotras, causado por el patriarcado, capitalismo y extractivismo, los cuales no “toman solo lo necesario”. Por ello, debemos reconstruir nuestros vínculos, desde una mirada ecosistémica, biocéntrica, bioigualitaria... una cosmología, holística y biodiversa, que nos permita caminar hacia el restablecimiento de una armonía, complementariedad y una ética sustentable” (Epuwen, 2017, p.8). Finalmente, las flores y frutos de este árbol están en “proceso de maduración” ya que son reflexiones de un proceso que aún se desarrolla, que precisa ser analizado en perspectiva, evaluado y sistematizado para develar los frutos de la maduración de las diversas experiencias de aprendizaje que se vivieron en los diferentes espacios talleres que la Comunidad Educativa Epuwen Dignidad impulsará en este nuevo espacio.

De manera posterior, su objetivo consistió en levantar de forma participativa sus problemas y necesidades a través de un diagnóstico comunitario con las vecinas y los vecinos de la población, por medio de encuestas, las que arrojaron tres grandes líneas de trabajo: la drogadicción, por una parte; la vivienda por otra y la niñez. Estas constituirían las áreas en favor de las cuales se articularía el trabajo y la búsqueda de soluciones mediante la construcción de una comunidad de saberes para el buen vivir.

La forma de funcionar como espacio y comunidad educativa ocurrió mediante la modalidad de talleres diversos, en función de los cuales la organización, gestión y administración de la casa taller Epuwen Dignidad se canaliza en la asamblea educativa mensual, que convoca a las y los talleristas y personas de la comunidad con labores relacionadas a la administración, finanzas y autogestión; generando una instancia de encuentro para compartir las experiencias de cada taller durante cada mes, planificar, tomar acuerdos y decisiones en torno a la casa, a los talleres y las distintas labores que precisa un espacio de este tipo para existir.

En el año 2019, con las propuestas emanadas del territorio, la comunidad educativa de Epuwen y la coordinación pedagógica se proponen facilitar cinco talleres semanales, entre los cuales se encuentra la “Ludoteca”. Instancia coordinada por una dupla de educadoras, una egresada y otra estudiante en práctica de la Universidad de Chile, quienes levantan este espacio, invitando a toda persona que quiera y/o necesite un espacio para jugar, aprender o que quiera compartir en comunidad, con el foco puesto en la niñez de la población La Faena, idealmente acompañados y acompañadas de algún adulto significativo. Se pensó un espacio para personas desde los dos años hasta adultos y adultas mayores.

Este taller ludotecario comienza sus andanzas con jornadas comunitarias de construcción de “Juegos del Mundo”, facilitado por un educador de párvulos con su proyecto educativo itinerante: “Alealudo: Embajadores del Juego”. Desde

ese momento parte el trabajo con ocho niñas y niños, quienes asistían todas las semanas a explorar y potenciar su creatividad e imaginación, en colaboración y autonomía, participando en una diversidad de juegos, diseños, construcciones y disfrute.

A finales de la primavera, con el advenimiento del Estallido Social, se vio tensionado el proyecto educativo comunitario y comenzó una búsqueda de espacios organizados dentro del territorio, llegando a confluir con tres organizaciones: el Comité de Niñez de la Coordinadora Feminista 8 de marzo (CF8M), las vecinas/amigas de Casa Ñaña y Las Payasas Revueltas, con quienes se levanta una asamblea abierta, en la cual se decide posicionar la Ludoteca desde una reivindicación feminista, que dispute la visión de infancia, promoviendo la participación comunitaria intergeneracional, con una visión de las niñas y los niños como sujetos políticos, relevando sus voces y opiniones frente a la contingencia. Desde ahí emergen los “Encuentros Territoriales”, intercambios educativos, lúdicos, culturales y constituyentes, desarrollados en la “Plaza Inclusiva” de la población La Faena, en vinculación con la Junta de Vecinos.

Durante enero del año 2020 se desarrolló la “Escuela de Verano Epuwen”, en el huerto del MPL, instancia en que la Ludoteca constituyó uno de los talleres semanales, junto con otros espacios transversales de alimentación y juego libre. Ambos encuentros veraniegos llevaron a consolidar un grupo de treinta niñas y niños y tres educadoras.

Durante la primera semana de marzo, en tanto, con la migración de una de las tres educadoras al sur del país, por lo que quedaron dos educadoras a cargo del espacio taller. Durante aquel mes se trabajó en la evaluación de la versión 2019 y en la proyección del proyecto educativo para el 2020; sin embargo, se produjo un cambio socioeducativo a nivel mundial debido a la contingencia sanitaria por COVID-19.

Las reinversiones se hicieron presentes en todos los aspectos de la vida, uno de ellos el educativo. Debido a la crisis sanitaria, las cuarentenas, el confinamiento y hambre de esta nueva contingencia como proyecto educativo se resolvió la necesidad de modificar su configuración, con la finalidad de adaptarse a esta nueva realidad y, con ello, independizarse de la comunidad educativa Epuwen Dignidad, sin necesariamente desvincularse de la Casa Poblal.

Fue así como, en un primer momento, se pensó que la virtualidad podía ser una forma de seguir en contacto con las niñas, los niños y sus familias, sin embargo, se evidenció que no todos y todas gozaban de las condiciones necesarias para encontrarse en un espacio virtual (ej: Ludoteca por Zoom). Debido a lo anterior, nuevamente se reflexiona en torno a la modalidad del espacio taller, llegando a considerarse pertinente una modalidad semipresencial que permitiera tanto el encuentro físico con los niños, las niñas y sus familias como el encuentro virtual. De esta forma, se comenzó a configurar la forma del proyecto mediante la entrega de material pedagógico cada cierto día, en los domicilios de los

participantes, contemplando todos los resguardos sanitarios propios de la vida en pandemia, enviando virtualmente algunos registros fotográficos o audiovisuales que pudiesen comunicar a las madres, padres o cuidadores con las educadoras.

Es de esta manera, entonces, cómo se reconfigura el proyecto educativo, optando finalmente por un formato itinerante que permitiera facilitar experiencias pedagógicas a distancia, además de propiciar espacios y oportunidades para el diálogo y la comunicación con las familias, con el propósito de fortalecer los procesos de aprendizajes de las niñas y los niños.

Para comenzar a trabajar con la comunidad, la Ludoteca levanta su primera acción pedagógica, la cual consiste en un diagnóstico para identificar cómo se encontraban las familias durante la crisis sanitaria. Esto se llevó a cabo por medio de llamadas telefónicas y encuestas, a través de las cuales se levantó la información acerca de la necesidad e interés de un espacio educativo y de contención ajeno a la escuela. Por consiguiente, se creó un afiche, describiendo la misión y visión de la Ludoteca, además de una ficha de inscripción para conocer y recopilar los datos de los niños y las niñas y sus familias. Luego de recibir, recopilar y sistematizar la información de la ficha de inscripción, se develó la participación de treinta niños y niñas en tramos etarios desde el año y medio hasta los catorce años. En total, se trata de catorce familias, la mayoría de la población La Faena y algunas de Lo Hermida y Peñalolén Alto. También fue posible detectar que las niñas y los niños que participaron de las anteriores

experiencias ludotecarias tenían hermanos y hermanas más pequeños y pequeñas, lo cual significó un aporte en la consolidación del objetivo de crear comunidades de aprendizajes dentro del hogar, por medio de la entrega de diferentes materiales pedagógicos.

De esta forma, la primera experiencia de aprendizaje consistió en la entrega de un cuadernillo llamado “Salte de la raya”. Esta creación la gestó el colectivo Resistencia Infantil quienes liberaron este material que aborda temas de arte, conciencia social, conciencia ecológica, medio ambiente, huerto y cocina vegana en un formato sencillo y práctico. Para los más pequeños y pequeñas de la casa, se entregó una cajita para construir saquitos de aromaterapia con flores de lavanda.

En forma paralela a estas actividades, se levantó un nuevo proyecto gracias a la red autogestionada de un grupo de pobladoras del territorio, llamado “Casa Ñaña”. Las integrantes quisieron brindar apoyo a las familias participantes de la Ludoteca entregando una caja de alimentos vivos e integrales, teniendo en cuenta que la caja de alimentos que entregaba el gobierno tenía en su mayoría alimentos enlatados y abarroses. Junto a esta idea, nacieron las ganas de acompañar la exploración de esta caja con una revista que abordó el funcionamiento del sistema inmunológico, la importancia de una buena alimentación, temas relacionados con salud mental y el uso de plantas medicinales, además de un recetario con los alimentos que tendría la caja; a esta revista la llamaron: *Tejiendo Resistencias*.

Luego de estar creando, gestando y difundiendo la revista, al mismo tiempo que activaban redes y recaudaban fondos para comprar los alimentos de la caja del buen vivir, eligieron ocho de las catorce familias, priorizando a aquellas con antecedentes de personas con problemas respiratorios y enfermedades inflamatorias importantes, información recogida de la ficha de inscripción. A pesar de que la caja no llegó a todas las familias, la revista sí lo hizo y fue con ella que realizaron las siguientes experiencias educativas del año.

Al llegar el segundo semestre del año, las puertas de la Ludoteca siguieron abiertas para las estudiantes en práctica. Esta circunstancia significó el punto de partida de mi experiencia cuando Kuyen Aliwen¹, amiga, compañera de universidad y educadora de la Ludoteca me invita a participar del proyecto educativo. Esto surge a raíz de la búsqueda de un espacio para realizar mi última práctica profesional, la cual coincidió con la apertura del proyecto a estudiantes en práctica para apoyar en las líneas de trabajo de la Ludoteca. Fue así como Kuyen me relató los orígenes, la historia y el surgimiento del proyecto. La idea era introducir el contexto para que, al reunimos por primera vez, tuviera noción de este y nos ocupáramos de lleno de las necesidades y requerimientos actuales de la Ludoteca.

¹ Para efectos de esta investigación, los nombres propios de las personas serán reemplazados por apodos, lo cual ha sido un acuerdo con las/los participantes de esta investigación.

En la primera reunión conversamos sobre el número de familias con el cual estaban trabajando, después hablamos sobre los requerimientos de apoyo en ciertas líneas de trabajo, específicamente en la necesidad de contribuir en el área de elaboración de material educativo concreto, labor en la que quedé a cargo. Por otra parte, me contó que utilizan la metodología por proyectos y la metodología por preguntas. Esta última se lleva a cabo en los encuentros semanales que tienen las educadoras comunitarias, en las que en una semana tratan temas de carácter práctico y contingentes de la Ludoteca y la siguiente semana se enfocan en el análisis de texto, instancia en que se leen uno o dos textos y luego se trabaja en base a las preguntas emergentes de él que cada integrante formule. Para finalizar la reunión, me invita a pensar en una forma de retroalimentar al proyecto educativo ludotecario.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Escenario social, político y educativo en Chile: algunos alcances

La revisión actual de las políticas nacionales y, con ello, el análisis del sistema educativo chileno ha arrojado un alto nivel de desigualdad en términos económicos. Esto ha condicionado el acceso a bienes fundamentales de vida, como es la educación. (OCDE, 2018)

Es posible, del mismo modo, observar que la estructura del sistema educativo chileno se basa en la libertad de enseñanza, como mencionan San Martín, Nogués & Henríquez (2015), comprendido este como un mecanismo de privatización de la educación, prevaleciendo la libertad de elegir, mediada por los ingresos familiares: es decir, quienes realmente pueden elegir la educación privada son aquellos que poseen los medios suficientes para ello, los demás solo tienen acceso a la educación pública en nuestro país. En esta última se imparte un modelo pedagógico con énfasis en la instrucción y estandarización de la enseñanza.

Este modelo, entonces, funciona perfilando educación para pobres y educación para élites, lo cual perpetúa la inmovilidad social, manteniendo a niños y niñas dentro del estrato socioeconómico en el cual nacen. Esto da cuenta de que la escuela no busca generar oportunidades ni soluciones ante los problemas de desigualdad, sino que termina por convertirse en su principal causante. De esta

forma, la escuela en nuestro país estaría reproduciendo el orden social existente, sin alterarlo e incluso lo refuerza (Ramírez et al, 2015).

En efecto, estamos aludiendo a un problema de carácter profundo y estructural como lo es la segregación y la segmentación social, educativa, económica y cultural de nuestra sociedad. Examinando el fenómeno desde ese punto de vista, nos encontramos con una situación injusta de distribución de las dimensiones económicas y culturales, manifestando de esta manera la relación directa de las condiciones económicas con los rendimientos académicos (San Martín, Nogués & Henríquez, 2015; Waisbulth, 2011; OCDE, 2018; Alegre, 2010).

Estas y otras situaciones desbordaron la sociedad en demandas por una mejor educación, ya no de mercado ni segregadora y segmentada, sino más bien, humanizadora. Estas demandas se enmarcan en movilizaciones sociales importantes como la “revolución pingüina” en el año 2006, el movimiento estudiantil del año 2011 y el estallido/revuelta social de octubre del 2019. estas han obligado a los gobiernos de turno a entregar algún tipo de respuesta (San Martín, Nogués & Henríquez, 2015; Valdebenito, 2011).

Es pertinente considerar también que el sistema educativo chileno se construye bajo los lineamientos de la Constitución, acogándose al tratado internacional de Derechos Humanos y Derechos del Niño/a. De este modo, Chile

afirma que los niños y las niñas son poseedores de derechos y deberes, donde el Estado se debe ocupar de proteger y brindar cuidados especiales necesarios para que estos derechos y deberes se cumplan. De esta forma, se crean políticas públicas que trabajan en función del resguardo, el bienestar e interés superior de niños y niñas. (Devia, 2017)

En este contexto, la Educación Parvularia como primer nivel educativo del sistema de educación formal se ha transformado en un pilar fundamental para la generación de conocimientos y saberes para toda la vida. Por esto, el país demanda a este nivel educativo la promoción de una educación de calidad, con el fin de contribuir a su desarrollo económico, político y social, tanto a través del fortalecimiento de las instituciones como de las atribuciones a estas sobre las competencias necesarias que determina la ley para este fin (Devia, 2017; B CEP, 2018).

Sin embargo, durante estos últimos años llenos de cambios radicales en el cotidiano vivir, se ha hecho insuficiente para acaparar las reales necesidades de los grupos familiares y comunidades, llevando a requerir otros espacios de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a responder a estas necesidades. En este sentido, iluminar factores que promuevan el ejercicio participativo y la acción reflexiva en espacios educativos no formales que trabajan con la primera infancia e incluso con la formación del profesorado resulta bastante pertinente para los desafíos educativos de hoy en día.

2. Enfoque racional del profesorado

En cuanto a la educación universitaria y, con ello, la formación inicial docente, conforman uno de los niveles educativos del sistema educacional chileno, el cual ha adoptado modelos, enfoques y teorías basadas principalmente en el desarrollo del pensamiento racional del ser humano (Huanacuni, 2010).

Esto lo podemos entender desde el paradigma occidental tradicional, el cual consiste en la modificación que realizó Europa Occidental en las formas de vida del mundo entero, imponiendo un determinado tipo de evolución a costa de la destrucción de civilizaciones enteras, provocando que los ámbitos de la vocación, las profesiones y el trabajo estuvieran reglamentados racionalmente hacia el mayor rendimiento, el fomento de la acumulación del capital y el incremento de la productividad (Mancilla, 2009). Este modelo se encuentra vigente hasta el día de hoy y se relaciona con una forma determinada de vida individualista, capitalista y homogeneizadora, entre otros factores (Huanacuni, 2010).

Además, este enfoque racional se puede visualizar en las prácticas de la educación tradicional formal, donde el verbo principal, es decir la acción, es transmitir cierto tipo de conocimiento y saberes, que en este tipo de perspectiva educativa ha sido tomada en cuenta como la verdad, única y absoluta (Messina, 2011). Cabe decir que para que esta transferencia ocurra, debe existir una persona

que posea estos conocimientos y otra que no tenga conocimiento respecto a estos saberes; y de esta acción es que se han encargado los profesores. Según Antonio Latorre (2008), el profesorado es visto como un usuario del saber, un experto que lleva a la práctica ciertos conocimientos, teorías e ideas comprobadas científicamente y se las transmite a quien las desconoce, alguien “inexperto”.

Pues bien, estos conocimientos también son transmitidos al docente, por medio de la formación del profesorado y, como menciona Latorre (2008), los postulados que han orientado la enseñanza, la investigación educativa y la formación del profesor ha sido desde la concepción positivista. Esta mirada también domina el pensamiento científico actual y ha logrado consagrar una práctica educativa basada en la racionalidad técnica: esta visión positivista de la práctica ha predominado en el ámbito de la educación, ha marcado los principios y ha sentado las bases en las que se sustenta la práctica educativa (p.18).

Desde esta perspectiva, la enseñanza se considera un proceso racional y asume la búsqueda de un docente eficaz y efectivo para reproducir los objetivos educativos institucionales. Entonces, se da mayor énfasis al criterio de aplicación de las teorías o saberes científicos que a los problemas que subyacen de la práctica educativa (Latorre 2008), dejando de lado los procesos personales de los propios sujetos, sus potencialidades e intereses (Messina, 2011).

A pesar de esto, las investigaciones han podido constatar que el proceso educativo es mucho más complejo que solo seguir técnicas y procedimientos científicos, puesto que las realidades educativas conllevan zonas indeterminadas que escapan de los postulados de la racionalidad técnica (Latorre, 2008).

Resulta interesante resaltar este punto ya que para esta investigación se presenta y a contracorriente, nuevas acciones que si bien planeadas buscan encuentros haciendo frente a tecnicismos a partir de los cuáles se nos ha pensado el educar y el educarnos.

3. Sobre el Buen Vivir

El concepto andino del Buen Vivir habla de un paradigma que se ha incorporado en las constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009), siendo reconocido e incorporado al debate y la literatura latinoamericana y mundial sobre su significado, sus prácticas e influencias, posicionándose como un término con carga teórica y política.

Sin embargo, en ambas constituciones declaradas basadas en el Vivir Bien y como estados plurinacionales, existen algunas similitudes y diferencias. Por su parte, el texto constitucional de Bolivia presenta el Vivir Bien (Suma Qamaña en lengua aymara) como fundamento ético y moral, por el otro, la constitución ecuatoriana (Sumaq Kawsay en quechua) es formulado como un

conjunto de derechos, los cuales reconocen a la naturaleza como portadora de ellos (Gudynas, 2016).

Así pues, se declara que el concepto posee distintas versiones, entendiéndose de diferentes maneras en un lugar que, en otro, es decir, tiene un sentido plural ya que es contingente a contextos culturales, históricos y ecológicos particulares, en este sentido, el Buen Vivir siempre es local. Por ejemplo, este concepto original del Ecuador es conocido como Buen Vivir y en Bolivia se le conoce como Vivir Bien, en ambos países, existen dentro de ellos diferentes formas de entender este concepto (Huanacuni, 2015).

Esta idea se fue generando a fines de los años noventa en América del Sur junto con los movimientos ciudadanos, ONG's, federaciones campesinas, grupos barriales y por, sobre todo, organizaciones indígenas que desde los años setenta venían haciendo un llamado al cambio. Estos grupos redoblaron las críticas hacia las políticas de mercado, los ajustes fiscales, las reformas neoliberales y los cuestionamientos a las ideas sobre el desarrollo y modernización, proponiendo alternativas, cambios ideológicos y estructurales de justicia social y equidad y otros mundos posibles (Arteaga, 2017), pudiendo concretarse en los cambios constitucionales de Ecuador y Bolivia.

En este sentido, Vivir Bien, plantea un horizonte de reconocimiento a la pluralidad de culturas, sus diversidades y el profundo respeto por ellas, en contraposición de la occidental que se posiciona como un estado uninacional

que solo promueve una cultura y con ello, potencia un proceso de homogenización y aculturación de lo occidental (Huanacuni, 2015)

Hecha esta salvedad, se puede decir que el Buen Vivir resulta de la articulación mixta entre saberes indígenas y saberes críticos propios de la modernidad occidental, puesto que no rechaza los conocimientos occidentales, pero no los considera únicos válidos y la única fuente de legitimidad. A pesar de lo anterior, esta es una categoría que se encuentra todavía en construcción, ya que posee diferentes tendencias y énfasis, así como enfrenta distintas resistencias y críticas.

De este modo, el Buen Vivir se nutre tanto de prácticas cotidianas, aprendizajes y diversas formas de producir conocimiento por parte de las comunidades indígenas como de resistencias continuas al colonialismo occidental. Pretende ser un proceso de reivindicación cultural a partir de una matriz comunitaria de vida que busca construirse localmente y ser parte de una iniciativa de cambio civilizatorio a escala mundial (Macias y Alonso, 2016; Arteaga, 2017)

Al mismo tiempo, el buen vivir defiende una postura biocéntrica, otorgándole valor en sí mismos a elementos del entorno independiente de la utilidad que le atribuye al ser humano. Se entiende entonces a la naturaleza como sujeto y no como objeto, con valores propios, disolviendo la postura dualista en la que se entiende que la sociedad y la naturaleza están separadas. Esta perspectiva de la naturaleza es contradictoria con las tradiciones

occidentales que se basan en considerar a los humanos como los únicos sujetos que tienen derechos y que pueden únicamente ellos otorgar valores. Esta posición es antropocéntrica, y comprende a la naturaleza como un mero agregado de objetos, y recursos naturales que deben ser aprovechados, convertibles en mercancías, y por tanto, se configuran como externos a cualquier comunidad (Gudynas, 2016).

Conforme a Huanacuni (2015) el Buen Vivir se sustenta en una manera de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que todo en la vida está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado. Se puede decir, también, que el Buen Vivir se relaciona de manera preponderante y esencial con el sentido espiritual de la vida, con lo invisible a nuestras percepciones.

De igual forma, al hablar de Vivir Bien se hace referencia a toda la comunidad, no se trata del tradicional bien común reducido o limitado sólo a los humanos, sino que, abarca todo cuanto existe, preservando el equilibrio y la armonía entre todo ser vivo existente en la Madre Tierra. Entonces, el estar en permanente armonía con todo nos invita a no consumir más de lo que el ecosistema puede soportar, a evitar la producción de residuos que no podemos absorber con seguridad y nos incita a reutilizar y reciclar todo lo que hemos usado.

4. Educación Comunitaria

La educación comunitaria en América Latina emerge como un nuevo ciclo educativo en los años sesenta y setenta con la experiencia teórico-práctica de Paulo Freire (Osorio, 2012) el cual constituye la raíz de un movimiento educativo y social que trae consigo una identidad cultural y política denominada “educación liberadora”. La cuál parte nutriéndose de los movimientos populares que con esta carga identitaria y política transformadora iban a contrapelo de los procesos de globalización y modernización. Las ideas de Freire sobre educación popular y “Pedagogía del oprimido” dieron sustento ético y cultural a estas movilizaciones lo cual impulso el desarrollo de una teoría crítica desde el análisis de la cultura de esta nueva forma de vida capitalista moderna. Esto conlleva a manifestar este tipo de educación un potencial intelectual que establece una práctica reflexiva en el quehacer educativo cotidiano.

En este sentido, Osorio (2012) también menciona que una de las características de la educación comunitaria, es que tiene un componente intelectual que se manifiesta como una práctica reflexiva. Esta orientación se basa en las ideas de Freire que apuntaban a rescatar el valor de la capacidad de sistematizar los aprendizajes que de la práctica emergían, a través de una investigación participativa, lo cual conlleva al educador a ser un intelectual activo y dialogante con la cultura popular (p. 2)

Este proceso ha sido plural, diverso y contradictorio (Osorio, 2012) y el mismo Paulo Freire lo propone así en su práctica pedagógica política la cual está en constante recreación lo que permite, en los sectores populares, desarrollar una capacidad de dinamismo y permanente autocrítica en el actuar pedagógico.

Un segundo ciclo, señala el autor, de educación comunitaria se da en los años ochenta, con la revolución sandinista, los movimientos democráticos en América del sur, y los nuevos movimientos sociales feministas, de derechos humanos y economía popular. La crítica que conllevó a este segundo ciclo fue la reivindicación de valores como la emancipación, la democracia y la justicia social. Es así como la educación comunitaria se posiciona desde un cambio revolucionario en tanto se vincula directamente con la necesidad de construir sujetos colectivos y con procesos políticos, sociales y educativos.

Es entonces que la educación comunitaria postula a una “política cultural”, la cual es capaz de dar sentido a la construcción de un orden social y ético alternativo (Osorio, 2012). Desde esta perspectiva, según Pérez y Sánchez (2015) la educación comunitaria se relaciona con las necesidades cognoscitivas de la transformación social del sujeto-pueblo.

Asimismo, Essomba (2019) afirma que esta educación nace para resolver un problema social comunitario, más que estar enfocada en un problema

educativo de la sociedad; en este sentido, resalta la urgencia de reconstituir el sentido social y comunitario que posee la educación de por sí.

Además, es preciso mencionar que esta educación contempla a la comunidad como principal motor para su desarrollo, influyendo directa o indirectamente en ella, así pues, este tipo de educación se basa en principios y enfoques comunitarios (Huanacuni, 2015).

Hecha esta salvedad, es importante mencionar que la vida comunitaria se puede entender como la unidad social, interrelacionada, interconectada e interdependiente de toda forma de existencia. En tal sentido, una comunidad es un sistema vivo, una historia en movimiento vinculada a un proyecto común de vida. Este sistema se desarrolla en un espacio ligado a la naturaleza de manera permanente, mediado por elementos simbólicos que le permiten dialogar y convivir de manera recíproca y complementaria (Mamani, 2011).

A su vez, la educación comunitaria apuesta a la complementariedad porque se reconoce que es el lugar donde los diferentes miembros que la integran establecen un conjunto de relaciones sustentadas en la cultura, los valores, las tradiciones y creencias; elementos que constituyen un factor de unidad e impulsan su desarrollo (Terry, 2012). Por lo tanto, este tipo de educación asume un proceso que conduce a un encuentro permanente con lo otro y con el otro (Pérez y Sánchez, 2015); entendiendo a la naturaleza como parte de la comunidad y con

ellos, todos los seres vivos que la integran. Así pues, en esta educación donde todo está conectado e interrelacionado, conformándose como una red, un complejo tejido, en donde todos y todas tenemos lugar en ella.

Entonces se entiende que, desde esta perspectiva, la educación comunitaria debe enseñar a comprender y respetar las leyes de la naturaleza; además debe aspirar a entrar en una lógica natural integrada con la naturaleza; apostar por una enseñanza centrada en potenciar la expresión de nuestras capacidades naturales; abogar por una enseñanza práctica con sabiduría y que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea complementario para que todos y todas vivamos bien y en plenitud (Huanacuni, 2015).

Cabe señalar que las principales características de lo comunitario se relacionan con lo personales, lo relacional y lo afectivo; es decir, la proximidad de las personas es la que define la existencia de comunidad, más que el ámbito espacial físico en el que se desenvuelven los individuos, puesto que el sentido de pertenencia e identidad de una comunidad puede no necesariamente compartir espacios físicos. (Ramírez, 2017)

5. Comunidad

Este concepto resulta muy relevante para este estudio investigativo y es preciso mencionar el histórico desarrollo que ha tenido en las ciencias sociales, en tanto ha estado presente como unidad de análisis dentro de las diferentes

disciplinas científicas, como trabajo social, psicología, economía, política, sociología, así como educación.

María Teresa Caballero (2004) lleva a cabo un recorrido por diferentes autores de literatura especializada que abarcan el concepto de comunidad desde diferentes ámbitos científicos y que analizan a partir de diferentes elementos, tales como el espacio que ocupa, el volumen de la población, la actividad económica, el nivel de desarrollo económico, la psicología de sus pobladores, entre otros.

Por mencionar algunos, nombra a Ander-Egg (1982;1995) quien señala que una localidad es definida primordialmente por las influencias de los factores físicos sobre los sociales, entonces el término “comunidad” lo emplea para designar la estructura social de un grupo, a partir de los estudios sobre instituciones, problemas de roles, estatus y clases sociales que se dan en su interior; en este caso, la comunidad es considerada un conjunto de relaciones sociales.

Además, señala que, desde el punto de vista psicológico, la comunidad se considera como sentimiento y consciencia de pertenencia y como equivalente de sociedad (Caballero, 2004, p.19). Por su parte, Natalio Kisnerman (1990) también reconoce a la comunidad como un complejo de relaciones sociales que se desarrolla en un espacio concreto, que se integra y unifica en función de intereses y necesidades que son comunes, compartidas por sus miembros, considerándola

más que un área geográfica delimitada. Desde esta perspectiva de las relaciones sociales se genera un proceso de socialización de conocimientos y saberes y esto asegura la creación de una identidad colectiva (Terry, 2012: p. 3)

Para Caballero (2004) “la comunidad es el agrupamiento de personas concebidos como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo común (intereses, objetivos, funciones), con sentido de pertenencia, situado en una determinada zona geográfica, en la cual, la pluralidad de personas interactúa intensamente entre sí e influye de forma activa o pasiva en la transformación material y espiritual de su entorno” (p. 24)

Es relevante mencionar que al nombrar la conciencia de pertenencia, esta constituye un soporte vertebrador del concepto comunidad, ya que este grupo humano porta una determinada cultura, con ello una identidad cultural, sistema de valores y creencias propias que lo configuran en autenticidad y singularidad; por lo tanto, este sentimiento de pertenencia es el resultado de las interacciones entre estos factores, los cuales garantizan a los miembros de la comunidad una participación activa en el diseño, ejecución y evaluación de su desarrollo (Terry, 2012).

Otro rasgo de la definición de la María Tereso Caballero es el concepto de lo común el cual es visto como un “sistema de momentos concatenados: unidad social-rasgo común-conciencia de pertenencia-interacción intensa-

transformación” (Caballero, 2004: 25). Es decir, aboga por lo común, lo que une al grupo humano. Igualmente, para José Ramón Terry (2012) adquiere una connotación identitaria, donde se reconoce, acepta, comparte y respeta esta cohesión social por parte de quienes participan en ella y trabajan en función de su estabilidad y permanencia por medio de objetivos comunes.

Por su parte, en la disciplina sociológica, Ferdinand Tönnies en 1887 con su libro *Comunidad y Sociedad*, establece una distinción entre estos dos conceptos, donde algunos elementos para asignar esta diferenciación teórica eran la vida familiar, la aldea, su moral y sus costumbres (Chacón, 2010).

Es importante señalar que, según Terry (2012), la comunidad se configura principalmente a partir de cuatro factores transversales: territorio delimitado, sentido de pertenencia, población y recursos como también los problemas, la demanda, las necesidades son elementos esenciales de la comunidad.

En cuanto al territorio, es definido como el “espacio donde toman cuerpo las realidades que determinan el modo de vida de la población” (Escarbajal, 1992: 8) y se distingue de otros espacios por atributos identitarios, geográficos, culturales, socioeconómicos, físicos, naturales, políticos y administrativos. Este ámbito es de gran importancia para el desarrollo comunitario por la implicancia y la configuración de los habitantes en él.

En esta construcción del territorio existe tanto una dimensión humana como un medio natural (Terry, 2012). La primera es la que asegura la creación de un tejido socioeconómico que posibilita la sustentabilidad o no del entorno y la segunda constituye el soporte para realizar actividades materiales y espirituales de los individuos en particular y como grupo humano en comunidad. Esta interacción que se produce entre estos dos ámbitos depende de la cultura, la identidad cultural, el patrimonio, el sistema de valores, las creencias que la población haya heredado, construido, transmitido, conservado y difundido en relación con ese territorio.

Ahora bien, la población es entendida como el conjunto de personas que habitan un territorio definido, éstas se relacionan entre sí con cierto grado de interdependencia, las cuales realizan actividades en común atendiendo a sus objetivos, necesidades e intereses comunes (Terry, 2012). El autor comenta que para el desarrollo de la comunidad se debe tener en cuenta el estado de la población, su tamaño, la distribución, la estructura por sexo y por edad, su sentido de pertenencia, el crecimiento de la población, la fecundidad, la migración, entre otros aspectos.

Acerca del sentimiento de pertenencia de la población a su comunidad, comenta el autor que es consecuencia de un proceso largo de construcción cultural consciente, donde influyen e intervienen factores como la historia, la lengua, el territorio compartido, las tradiciones, costumbres, creencias, la política, la

psicología de la población que finalmente configuran la identidad cultural de la comunidad (Terry, 2012).

Al referirse a los recursos, estos se componen de elementos humanos, culturales, económicos y naturales que disponen los miembros de la comunidad y a los que recurren para atender a sus necesidades y problemas que, si se interrelacionan coherentemente, garantizan la satisfacción de las necesidades y problemas de la comunidad. Además, es esta interrelación la que constituye la cualidad de un sistema complejo que se inscribe a un proceso en espiral de este entorno inmediato de la comunidad con el macroentorno de la sociedad. (Terry, 2012)

Ahora bien, para José Cieza (2006) la comunidad se manifiesta como un ecosistema, es decir, una red que está en permanente comunicación por su interconectividad que encuentra lugar en una zona geográfica específica y mantiene una pluralidad de relaciones para realizar diversas funciones para su conservación. Este es un espacio dialógico intra e intercomunitario, con posibilidades de desarrollo, donde se defiende una identidad, contextualización, participación, organización y autonomía de sus integrantes. Asimismo, afirma que este grupo social con particularidades propias es dinámico y vivo y su evolución se da en un contexto histórico determinado.

|De acuerdo con Huanacuni (2015) todo es parte de la comunidad y la comunidad se entiende como una unidad más allá de lo social, como una comunidad. La vida de uno es complementaria a la del otro, así pues, toda la vida se expresa en una reciprocidad dinámica permanente que está conectada con la naturaleza y todos sus seres vivos.

En definitiva, entenderemos aquí la comunidad como un sistema plural y vivo de relaciones que están conectadas y en permanente movimiento y dinamismo; se sitúa en un espacio físico o virtual, el cual está intra e interconectado y dependiente entre sí y con la naturaleza, estas relaciones poseen particularidades y elementos propios que permiten el desarrollo o no de este entramado de seres vivos.

Llegado a este punto, los dos conceptos que se definirán a continuación se realizarán en el marco de del desarrollo para la educación comunitaria, teniendo en consideración los elementos de ejercicio participativo y acción reflexiva.

6. Participación

Uno de los ejes principales de la educación comunitaria es el concepto de participación, la cual es entendida como un proceso social que conlleva la toma de conciencia sobre que lo individual afecta a lo colectivo y viceversa (Villaruel, 2014). Así, el desarrollo de las acciones se torna hacia un bien común. Sin embargo, estos procesos participativos están sujetos a distintos factores como son

el contexto o contingencia, el vínculo que se tiene con la comunidad, la motivación y la capacidad de actuar y tomar decisiones. De esta manera, se configura como un sistema compuesto de diversos elementos que interactúan entre sí afectando los resultados últimos que se alcancen.

Según el Consejo Nacional del Fomento Educativo (2016), la participación es importante cuando se trata de mejorar las condiciones de vida de una comunidad. En ese sentido, se requiere, por una parte, de la decisión y motivación a participar y, por otra, de acciones organizadas que permitan levantar un conjunto de acciones coordinadas entre los diferentes actores de la comunidad. Esto requiere capacidad de compromiso, responsabilidad, colaboración, análisis y toma de decisiones según los acuerdos colectivos.

También podemos decir que la participación es un ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir, como ejercicio de poder por parte de los integrantes de la comunidad. Esta acción admite la duda, la curiosidad, la crítica, la sugerencia, la presencia viva con voz (Freire, 1989), y podemos agregar, con el cuerpo, el alma y la mente, que se integran a este colectivo con otras mentes, cuerpos, y almas implicadas en un fin común, en este caso, un fin educativo.

Gladys Villarroel (2014) analiza el concepto de participación, el cual en estricto rigor dice que significa tomar parte, hacerse parte, involucrarse en una actividad. También es equivalente a colaborar, cooperar, concurrir, ayudar,

intervenir, asociarse y contribuir. (p. 222). Además, afirma que uno de los rasgos comunes sobre la participación es su valor intrínseco, puesto que, como señala el autor, permite el ejercicio de derechos políticos y civiles; asegura la expresión de intereses diversos; educa políticamente a la ciudadanía; permite a las personas deliberar, proponer y hacerse cargo de asuntos públicos; enriquece y amplía las redes de interacción entre las personas y contribuye con el desarrollo individual y social (p. 232).

Otra característica que Villarroel (2014) menciona es que se constituye como una acción intencionada; en este sentido, es preciso reconocer espacios, oportunidades y exigencias para la elección y desarrollo de secuencias de acción, dando cuenta que el sujeto que participa es activo y no reactivo de las circunstancias.

Consideremos ahora que la participación se torna en un elemento clave de la educación comunitaria, puesto que gracias a ella se construyen las decisiones que se llevan a cabo y permiten el desarrollo del proyecto educativo. Además, da cuenta de las voces implicadas en ellas, es decir, los actores tanto educativos como sociales, que se hacen parte de esta construcción de significados y entramados de acciones para llevar a cabo objetivos comunes. Es interesante develar cómo se da esta participación, como se lleva a cabo, que surge de ella, y finalmente por qué es tan importante en este proceso educativo.

7. Reflexión

La idea de reflexión se plantea en los años ochenta bajo la perspectiva de la formación de los profesionales, principalmente de la educación, donde se destaca la necesidad de que la reflexión surja de un problema real, de un estado de duda, instando a los profesionales a reflexionar sobre su práctica educativa diariamente (Castellanos y Yaya, 2013).

Es así como autores como Shon (1992), Dewey (1989); hablan del profesor como un profesional reflexivo. Por su parte, Schon (1992) plantea el ejercicio reflexivo en la acción profesional, y por su lado, Dewey (1989) propone la acción reflexiva en la formación docente (Castellanos y Yaya, 2013).

El primero da cuenta de que los profesionales desarrollan un saber tácito a partir de su experiencia práctica cuando se enfrentan a las decisiones indeterminadas de la práctica educativa a través de un proceso de reflexión en la acción, integrando conocimientos proposicionales (provenientes de modelos teóricos) y saberes que surgen desde la acción experiencial. Por otro lado, el segundo hace referencia a la acción reflexiva como una forma de afrontar y responder a los problemas a través de una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y las consecuencias a las que conducen (Castellanos y yaya, 2013).

En este sentido, la reflexión se puede entender como un proceso dinámico y progresivo, donde se tiene en cuenta las experiencias y a partir de ella se crean significados y conceptualizaciones (Olate y Castillo, 2016). De este modo, la reflexión puede ser un mecanismo de aprendizaje; un dinamismo que se entrelaza con las experiencias para profundizar y aprender de ellas, potenciando y promoviendo aprendizajes profundos y significativos (Castellanos y Yaya, 2013).

La reflexión entonces fomenta una actitud de búsqueda y cuestionamiento de la realidad, reconociendo la complejidad e incertidumbre de las interacciones que se dan y las consecuencias que conllevan, en este sentido, permite la creación de sentido de la realidad (Perrenoud, 2014 en Olate y Castillo, 2016).

Desde una perspectiva funcional, la reflexión es una operación que presta especial atención a las interrogantes que plantea la realidad, a la efectividad de la acción sobre ella y a las vivencias del protagonista. Se trata de un movimiento de vivir de nuevo la propia experiencia, aunque ahora, de otra manera, de esta manera, se vuelve a la experiencia para examinar con mayor atención y detención, y así incrementar el conocimiento y las competencias que han de servir para optimizar la comprensión y la acción sobre la realidad (Dewey, 1967 en Páez y Puig, 2013).

Se puede decir entonces, que, la práctica reflexiva va más allá del simple pensamiento respecto de ella, Hatton y Smith (1995) establecen cuatro niveles de

reflexión progresivamente más complejos, estos son la reflexión habitual la cual pasa por un pensamiento descriptivo que no implica un cuestionamiento más profundo; la reflexión descriptiva que son reflexiones que aportan razones sobre los hechos basados en juicios personales, sin aludir a perspectivas externas; la reflexión dialógica que es el pensamiento sobre las ideas de otros y el último y más complejo es el crítico el cual el profesional tiene total consideración sobre el contexto histórico, social y político, ampliando la descripción de la propia experiencia e involucrándose autónomamente en la construcción de la comunidad. En este punto, se habla de un profesional que piensa sobre la marcha cuando enfrenta circunstancias no previstas relativas al ejercicio docente, pudiendo realizar una evaluación sistemática de un rango de factores complejos cuyo resultado es un juicio o decisión sobre una acción o respuesta futura. (Schon, 1992; González et al, 2018; Olate y castillo, 2016).

Por otro lado, las experiencias al ser observadas, existe la posibilidad de ir descubriendo otras emergentes y desconocidas ideas. De este modo, reflexionar es tomar distancia para analizar las experiencias, pudiendo realizar esta acción durante o después de dicha vivencia. En este sentido, es una acción de autoobservación, que permite pensar en y sobre las experiencias con la intención de mejorar, cambiar o transformar las propias prácticas dentro de ella (Gonzalez, Marín y Caro, 2018). Los autores mencionados anteriormente relatan que en el

quehacer educativo pueden existir tres momentos en que se puede llevar a cabo la reflexión: en la acción, sobre la acción y para la acción.

En el caso de la reflexión en la acción consiste en preguntarse sobre lo que está ocurriendo, lo que se puede hacer, lo que hay que hacer, cual es la mejor táctica, las orientaciones y preocupación y que riesgos se toman (Perrenoud, 2010 en Castellanos y Yaya, 2013). De igual manera, es posible decir que este tipo de reflexión en la experiencia es una forma de pensar que sirve para reorganizar lo que hacemos mientras lo estamos haciendo, en el momento presente (Schon, 1992)

Por su lado, el ejercicio de reflexión sobre la acción, es decir, el que ocurre posterior a la experiencia, tiene la intención de reconstruir la experiencia vivida, tomando distancia de ella, convertirla en objeto de análisis y así estudiarla en todas sus dimensiones (Castellanos y Yaya, 2013).

La reflexión sobre la acción es tomar la propia acción como objeto de reflexión ya sea para compararlo con la teoría como para explicar o criticar otras prácticas docentes, permitiendo “otorgar valor a lo prescrito para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido y estimular el desarrollo de la metacognición cuando se es consciente de lo efectuado y de lo que ha incidido en ello” (Castellanos y Yaya, 2013, p.3). De la misma forma, reflexionar sobre la acción es retomar nuestro propio pensamiento sobre lo que hemos hecho para

descubrir cómo nuestro conocimiento en la práctica contribuye al resultado de las acciones (Schon, 1992).

Para desarrollar una postura reflexiva es necesario formar un hábito, es decir, adquirir esquemas reflexivos que, a lo largo de la vida, puedan desarrollarse y ajustarse de acuerdo con las situaciones que experimente el profesional (Olate y Castillo, 2016). Además, apunta a posibilitar la apertura a la transformación, y no a la mera reproducción, sino que a partir de este punto se puede crear, reinventar, volver a mirar o mirar de manera distinta, desde una perspectiva crítica de la realidad, posibilitando el nacimiento de nuevos significados, conceptos y saberes, con nuevas ideas y eso se logra a través de procesos de diálogos reflexivos. Entonces es importante reconocer y comprender cómo surgen las reflexiones, a que acciones conllevan, entre otros aspectos para el análisis de las experiencias educativas.

CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

1. Paradigma de investigación

La presente investigación, se sitúa en el paradigma comprensivo interpretativo, con el fin de conocer la realidad para desentrañar cómo se desarrolla dentro de su determinado contexto. Entonces, desde el paradigma interpretativo buscaremos comprender los saberes que produce la actividad humana en su propia realidad, teniendo como objeto el mundo de la vida cotidiana y las interacciones que se construyen en ella, otorgando especial atención a las particularidades y el dinamismo que la envuelven (Perez Serrano, 1994).

Este paradigma es capaz de captar esa dimensión subjetiva esencial e indispensable de los fenómenos sociales, llegando a niveles personales de los motivos y las creencias que están detrás de las acciones de la gente y la realidad, manteniendo la seriedad y la validez pragmática que se necesita en un estudio (Weber, 1922 en Cisternas, 2018). De este modo, se abordará la investigación desde una perspectiva holística que permita describir e interpretar, de manera rigurosa y profunda, los encuentros educativos vividos en la Ludoteca Itinerante Deambulare en los meses de octubre a diciembre del año 2020.

2. Enfoque y tipo de investigación

Cabe mencionar que la presente investigación es de carácter cualitativo. La idea general de esta metodología refiere a la producción de datos descriptivos desde la investigación de los fenómenos sociales, tomando en cuenta las propias palabras de las personas y las conductas observables de ellas (Pérez Serrano, 1994).

A su vez, el mundo social no se puede entender de igual manera que el mundo físico natural; es por esta razón que el enfoque cualitativo aboga por la pluralidad de métodos, prefiriendo instrumentos de investigación fiables, con diseños abiertos y emergentes de las múltiples realidades que interaccionan, llegando, de este modo, a las profundidades de lo que se pretende estudiar.

Hecha la salvedad, se vuelve a considerar la sistematización de experiencias como un camino pertinente a seguir para alcanzar los propósitos de esta investigación. Esta propuesta cualitativa nos permite observar, estudiar e implicarnos en la experiencia desde múltiples formas y desde diferentes posiciones temporales. Dicho lo anterior, este estudio se propone cumplir con los objetivos de la investigación a partir de la sistematización de experiencias, la cual inicia después de la experiencia vivida.

Se entenderá la sistematización de experiencias como un proceso que busca ahondar en el interior de las dinámicas de las experiencias; como un esfuerzo

intencionado que busca insertarse dentro de esos procesos sociales vivos y complejos y, desde ese ejercicio, posibilita la construcción y producción de saberes y conocimientos significativos, que permiten apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus aprendizajes y sentires) y las orienta hacia el futuro con una perspectiva crítica (Jara, 2015).

A continuación, se profundizará en la raíz histórica que tiene la sistematización de experiencias con Latinoamérica, a modo de clarificar la importancia de la opción y las razones de incorporar la sistematización de experiencia en este estudio.

Ahora bien, es importante relevar que la sistematización de experiencias es una manera particular de investigar, gestada en América Latina y que conlleva un compromiso en torno a la transformación social, a la búsqueda y construcción de una historia alternativa y nos permite observar las innumerables acciones de personas que comparten la idea de que otra realidad es posible. En ese sentido, Messina y Osorio (2016) afirman:

Tiene gran valor reconocer que la sistematización nació en América Latina, no vino del norte, desde el imperio, sino desde distintos puntos de nuestra región y se fue propagando y diversificando como parte de la búsqueda y construcción colectiva de un pensamiento propio. Lo opuesto al pensamiento único del neoliberalismo, que nos ahoga (p.614).

A mediados del siglo pasado, diferentes movimientos sociales y políticos latinoamericanos comenzaron a cuestionar las formas tradicionales positivistas de comprender la investigación y la producción de conocimiento científico en occidente, cuya descontextualización histórica y pretensión de ser universal ha estado al servicio del colonialismo y la globalización capitalista, invisibilizando otras formas de entender el mundo y la vida y excluyendo a los sujetos que las producen (Jara, 2015:140).

En este contexto, Oscar Jara (2015) señala que la sistematización de experiencias se encuentra con una búsqueda que viene del ámbito de las Ciencias Sociales en pos de un nuevo paradigma epistemológico para la construcción y producción del conocimiento científico. Estas nuevas propuestas cuestionan el paradigma positivista, que establece una separación entre sujeto y objeto en la investigación, que comprende el tiempo y la historia como lineal, fija y determinada. Por el contrario, estas perspectivas alternativas de investigación que surgen en vinculación directa con las realidades que se viven desde y en Latinoamérica, reivindican el conocimiento científico como una práctica social atravesada por relaciones de poder y dominación propias de los contextos sociales, históricos y políticos en los que se inserta.

Frente a la noción de un conocimiento objetivo, universal y neutro, se proponen marcos epistemológicos alternativos que apuestan por un conocimiento localizado influenciado por el contexto histórico, político y cultural. Se afirma

que la visión que se tiene del conocimiento, de las ciencias y de sus métodos, influye profundamente en qué y de qué maneras llegamos a conocer, entender y representar la realidad y sus experiencias. Por lo cual, construir y producir conocimiento deviene siempre un acto político y hemos de hacerlo de manera consciente y responsable, puesto que cuando investigamos lo hacemos a través de nosotras/os y desde ahí producimos interpretaciones de la realidad (Azkue et al, 2014).

Entonces, como menciona Jara (2015) la sistematización de experiencias se enmarca en las corrientes de investigación que afirman la importancia de una aproximación crítica, multidisciplinaria y transdisciplinaria, pues parten de la proposición de que no existe una realidad puramente objetiva, independiente y a-histórica, sino que conocemos en íntima interacción con lo que somos y lo que proponemos conocer.

Se tomará como referencia la propuesta general de método de “cinco tiempos”, planteada por Oscar Jara, a modo de orientar la dinámica de este proceso reflexivo y crítico, posibilitando que cumpla con los objetivos de esta investigación.

La primera parte trata sobre haber vivido la experiencia. En este sentido, no se puede sistematizar algo que no se haya experimentado previamente (Jara, 2015, p.158). Además, resulta importante contar con registros que documenten la

experiencia. Con registro se hace referencia a la variedad enorme de formas posibles a través de las cuales podemos recoger la información de lo que va sucediendo a lo largo de la experiencia (Jara, 2015, p.161).

El objeto responde a la pregunta: “¿Qué experiencia(s) se quiere(n) sistematizar?”, delimitando el campo de la experiencia en torno al que vamos a realizar el ejercicio sistematizador, es decir, precisar el objeto a sistematizar. Se trata, entonces, de escoger la o las experiencias concretas a sistematizar, claramente ubicadas en los límites del espacio y del tiempo (Jara, 2015, p.166).

Ahora bien: “¿Qué aspectos centrales de esta(s) experiencia(s) nos interesan más?” Es necesario precisar el enfoque que se le quiere dar a la sistematización y de acuerdo con Jara (2015), ese es el rol del eje de sistematización: ser como la columna vertebral que nos comunica con toda la experiencia, pero desde puntos específicos. Debe ser un facilitador del proceso de sistematización que evite perderse en la multitud de elementos de la experiencia que, estando presentes, no son tan relevantes para la sistematización que se quiere realizar. Este debe tener coherencia con la formulación de objetivos, objeto y eje de sistematización.

La tercera parte consiste en recuperar el proceso vivido. En este tercer tiempo, se entra de lleno en la sistematización de experiencias, nombrando las experiencias tal y como son. Se trata de realizar una exposición del trayecto

seguido por la experiencia, que nos permita objetivar, mirando sus distintos elementos *desde lejos* (Jara, 2015, p.173), haciendo un esfuerzo por expresarla de la forma más descriptiva posible, utilizando los registros con los que se cuenta como fuente de información principal. En este momento se deben incluir dos tareas específicas: reconstruir la historia y ordenar y clasificar la información.

La cuarta parte constituye las reflexiones del proceso vivido, la síntesis, el análisis e interpretaciones críticas del proceso vivido. Nos permitirán estas reflexiones, a través de procesos de análisis y síntesis, “construir interpretaciones críticas sobre el proceso vivido y desde la riqueza de la propia experiencia” (Jara, 2015, p.178), lo cual proporciona el poder de revelar, explicitar y formular los aprendizajes. Se busca ahondar en el sentido de lo que ha ocurrido en el trayecto de la experiencia, a modo de indagar en el “¿por qué pasó lo que pasó?” y reflexionar sobre el “¿por qué lo hicimos así?”.

Concluyendo con los pasos, el último momento es el punto de llegada. Lo importante de esta fase es que además de formular las conclusiones, confrontarse con los objetivos de la sistematización y responder a las principales preguntas críticas y mirar lo que aporta esta experiencia al futuro de ellas mismas y de otras experiencias; también se busca elaborar un producto de comunicación, que permitirá compartir los saberes y conocimientos que emergen de esta experiencia.

3. Técnicas de levantamiento de información

Este proceso en la investigación cualitativa es una fase importante y significativa y desde esta perspectiva es que se vuelve indispensable valerse de fuentes diversas, incluida la de la introspección (Pérez Serrano, 1994). En este caso, se trabajó con diversos instrumentos a lo largo del proceso de sistematización, los cuales son los siguientes:

- a) **Observación participante:** consiste en contemplar la naturalidad de los hechos de la cual también es parte la investigadora: “Supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad” (Latorre, 2008, p. 57). En este sentido, dicha participación se da en los encuentros educativos virtuales y presenciales con la comunidad ludotecaria.
- b) **Notas de campo:** Se refiere a registros que contienen información recolectada en el lugar y que llevan consigo descripciones y reflexiones hechas por el/la investigador/a (Latorre, 2008). En el caso particular de la presente investigación, dichas notas de campo son efectuadas a partir de registros escritos de los encuentros educativos con las educadoras comunitarias.
- c) **Registro documental audiovisual:** Este instrumento refiere a la búsqueda de documentos escritos, fotográficos y de video en el plan de acción de esta

investigación que permitieron conocer con mayor detalle y profundidad al proyecto de la Ludoteca Itinerante Deambulare.

4. Procedimiento de análisis de la información.

Para realizar este proceso, a partir de lo planteado por Jara (2018) se trabajó por separado los distintos componentes de la globalidad de la experiencia para poder ver sus coherencias e incoherencias, continuidades y discontinuidades, secuencias y rupturas, entre otros aspectos; de esta forma, se hace posible ir levantando categorías de análisis y sintetizando la información (p. 155). A partir de lo anterior, es que se considera pertinente el uso de la técnica de análisis de contenido, la cual pretende interpretar la lectura de algún registro escrito y/o audiovisual dentro de un contexto determinado, pudiendo dar sentido a lo que allí se va relatando, en búsqueda de cierto grado de objetividad y sistematicidad del proceso de análisis. En este caso, se analizaron los diarios pedagógicos de la Ludoteca, sus actas y las notas de campo de la investigadora sobre los encuentros educativos del proyecto, para luego, levantar categorías de análisis de aquellos encuentros que permitan conceptualizar y abstraer la información que de allí emerge. Las categorías de análisis que de este estudio emergen son la acción reflexiva y el ejercicio participativo.

CAPITULO IV: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

A continuación, se presenta la redacción misma del plan de sistematización aplicando los cinco pasos que plantea Jara (2018), el cual pretende guiar el proceso de investigación y ordenar la información presentada.

¿Quién sistematiza?

La persona que realiza esta sistematización es Pía Rocco, estudiante de último año de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de Chile. Quien, en el contexto de la práctica profesional, participó en los encuentros educativos que se levantaron desde el proyecto Ludoteca Itinerante Deambulare, el año 2020.

¿Qué experiencia se sistematiza?

La experiencia por sistematizar se sitúa en la Ludoteca Itinerante Deambulare. Dentro de este espacio se levantan propuestas educativas, comunitarias y autogestionadas, en pos de responder a las necesidades e intereses de niñas y niños, vecinas y vecinos de la población La Faena, en la comuna de Peñalolén, Santiago.

Entonces, se pretende sistematizar los encuentros educativos que fueron gestados desde el proyecto Ludoteca Itinerante Deambulare, específicamente

durante los meses de octubre a diciembre del año 2020. Los encuentros se dividen en las siguientes dimensiones:

- Encuentros de carácter práctico
 1. Conociendo a la comunidad educativa
 2. Recuento

- Encuentros de análisis de textos
 1. ¿Y qué sobre la pedagogía de la diferencia?
 2. Jugarse

- Encuentros de planificación
 1. Abriéndose a sabores
 2. Encuentro planificación ludotecaria con modelo de Kolb
 3. Gestiones y más gestiones
 4. Organizando la última actividad del año

- Encuentros presenciales con las educadoras comunitarias
 1. Encuentro creación de material
 2. El tiempo y sus devenires
 3. Jornada presencial de elaboración de material educativo
 4. Encuentro casi nada para el taller

- Encuentros presenciales con la comunidad ludotecaria (educadoras comunitarias, familias: niñas, niños, madres, abuelas, primas, primos, tías, vecinos y vecinas)

1. Encuentro acercamiento a la comunidad y jornada nocturna
 2. Primer taller presencial con la comunidad ludotecaria
 3. Segundo taller presencial con la comunidad ludotecaria
- Encuentros de evaluación
 1. Evaluando el primer taller presencial del año
 2. Momento de cierre y finales.

¿Para qué se va a sistematizar?

- Para analizar e interpretar críticamente el desarrollo de los encuentros educativos en la Ludoteca Itinerante Deambulare durante los meses de octubre a diciembre del año 2020, con el foco puesto en los ejes de participación y reflexión.
- Para contribuir y retroalimentar al proyecto educativo comunitario con los diferentes aprendizajes que de esta investigación florezcan.

¿Cuál es el eje de sistematización?

Distinguir los elementos que caracterizan a los procesos de participación y reflexión que se dieron durante el desarrollo de los encuentros educativos de la Ludoteca.

Fuentes de información que se van a utilizar

Las fuentes de información que se utilizaron fueron las actas de todos los encuentros, denominadas por el proyecto educativo como “actas encuentros de autoformación”. También se considera el diario pedagógico de la Ludoteca llamado “nuestro diario de campo ludotecario”, las notas de campo de quien realiza esta sistematización de experiencia sobre los encuentros formativos, además de registros digitales tales como fotografías y afiches.

¿Qué procedimiento vamos a seguir?

Acciones	Fecha
Entrevista a la educadora a cargo de la Ludoteca Itinerante Deambulare, para conocer los antecedentes históricos del proyecto educativo. Leer y releer los insumos que se encuentran en el drive de la Ludoteca, para conocer las raíces del proyecto educativo. Transcripción del audio introductorio que compartió la educadora a cargo.	Noviembre del 2020
Revisar las actas de los “encuentros de autoformación” desde marzo a la fecha de la Ludoteca Itinerante. Revisión del diario pedagógico de las andanzas ludotecaria.	Diciembre del 2020
Reconstruir el relato de las experiencias vividas en el proyecto educativo ludotecario, basado en las fuentes de información en forma descriptiva y narrativa.	Enero del 2021
Ordenar y clasificar la información: se organizan y ubican los distintos aspectos que componen el proceso vivido.	Febrero del 2021
Las reflexiones de fondo: analizar, sintetizar e interpretar críticamente.	Marzo, abril y mayo del 2021

Puntos de llegada: Formular conclusiones y elaborar producto final	Junio, julio y agosto del 2021
--	--------------------------------

Reconstrucción del proceso vivido

A continuación, se describe el proceso vivido a partir de una reconstrucción histórica. Esta se escribe en forma de narraciones que cuentan la historia de lo sucedido en los encuentros educativos en la Ludoteca Itinerante Deambulare durante los meses de octubre a diciembre del año 2020 con el foco puesto en los elementos que caracterizan los procesos de participación y reflexión.

I. Encuentro “Conociendo a la comunidad educativa”

Mi segundo encuentro con las agentes educativas de la Ludoteca fue el jueves 15 de octubre del 2020 a través de la plataforma virtual “Zoom”. En esta instancia se encontraba Kuyen (educadora de la Ludoteca), Bruno (asesor pedagógico) y seis alumnas en práctica de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Chile. Para partir, comenzamos con una dinámica realizada por Jani, una alumna en práctica, la cual consistía en decir tres afirmaciones, dos verdaderas y una falsa, para que las demás adivinaran cuál era la falsa. Avanzamos hacia el segundo momento, durante el cual nos contaron acerca de la reunión que tuvieron con el Núcleo de Infancia y una profesora de la Universidad de Chile con el fin de postular a proyectos y fondos de la misma universidad y así

poder sostener económicamente el proyecto educativo en los siguientes ciclos pedagógicos. Durante el tercer momento, Kuyen presentó mi ingreso al proyecto y comentó que iba a hacer mi tesis en torno a mi práctica en la Ludoteca, para posteriormente mostrarnos fotos y videos (con consentimiento informado de las niñas, los niños y sus familias) de las primeras actividades y materiales concretos personalizados en base a las necesidades, intereses y edades de las niñas y los niños que realizaron durante el primer semestre del año 2020, a propósito de lo cual una de las estudiantes en práctica comentó que le había gustado ver las caras de las niñas y los niños por quienes trabajaron todo el semestre pasado y a quienes no conocían en persona. También aprovecharon de comunicar la nueva identidad que adquirió el proyecto educativo, enraizado desde Epuwen Dignidad y ahora como proyecto Ludoteca Itinerante Deambulare. En el cuarto momento, la educadora Kuyen habla sobre la idea de hacer reportes pedagógicos con respecto a los procesos de cada línea de trabajo. Es decir, cada educadora responsable de levantar las áreas de trabajo deberá subir un registro escrito y fotográfico de las etapas del proceso a una plantilla Excel que estará disponible en el drive de la Ludoteca. En esta ocasión, las encargadas de sistematización -encargada Kuyen- debían agendar una reunión. En cuanto a creación de material digital - encargadas Martina y Chloe - debían volver a reunirse para comenzar la idea de crear cápsulas de video y en cuanto a creación de material concreto, se designaron nuevas encargadas en base a las edades de los niños y niñas a quienes estarían destinados los materiales. Mica (estudiante en práctica) quedó encargada de los materiales

para niños y niñas de 6 a 7 años y su foco eran las emociones, en tanto yo quedé encargada de aquellos entre 7 y 8 años y el foco era la lectoescritura. El quinto momento correspondió a la demostración de los avances de los proyectos de práctica de los demás estudiantes y la respectiva retroalimentación de la Ludoteca a estos. Al finalizar la reunión acordamos tres aspectos: el primero, anotarse en el documento Excel de distribución de tarea para ir a ordenar la Casa Taller; el segundo fue la lectura para el encuentro de análisis de texto y el tercero fue asignar al azar la encargada de la dinámica para la próxima reunión.

II. Encuentro “nos convocamos ante esta pregunta: ¿y qué sobre la pedagogía de la diferencia?”

La tercera reunión tuvo lugar el siguiente jueves y quien debía realizar la dinámica no estuvo presente ese día, así que yo propuse una. Teníamos que hacer una mímica sobre nuestro juego favorito de la infancia y las demás debían adivinar cuál juego era. En el segundo momento, se dispusieron en el chat las preguntas que cada una propuso en torno a la lectura del texto: “De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia” y el video “Lola camina de lado”. Así fue como respondimos, reflexionamos y conversamos sobre lo que pensamos de las preguntas, del texto y el video. En esta oportunidad, las preguntas guardaban relación con temas sobre la institución y la normalización que existe dentro de ella respecto a las identidades que allí cohabitan, elevando la pregunta: “¿puede la institución, entonces, respetar la diferencia?” y así, un extenso repertorio de

preguntas y temas. A modo de ejemplo, una de las preguntas acerca de la cual reflexionamos fue: “¿cómo podemos ver y respetar la diferencia en esta nueva forma de vida - virtual- que llevamos?”. Para finalizar, cada una debía decir una palabra o concepto con la que se quedaba del encuentro, algunas fueron amor, inclusión, respeto y autoformación.

III. Encuentro: “Recuento”

La cuarta reunión fue corta, la guió la otra educadora a cargo, Nato Luna, quien nos preguntó de modo general qué tal estuvo nuestra semana. De este modo, conversamos sobre nuestra experiencia en el plebiscito nacional de Chile del 2020. Luego, para iniciar la reunión nos contó los avances que tuvieron en la reunión sobre los fondos a los que querían postular para financiar el proyecto ludotecario y con ello nos preguntó si estábamos interesadas en continuar en la Ludoteca. Algunas respondieron que sí, otras que no y otras guardaron silencio. Luego, conversamos sobre los ejes de trabajo. En elaboración de material concreto se presentó el documento Excel de la distribución de tareas y organización etaria. En sistematización, se preguntó si alguien tenía una duda, solo Jani tenía una respecto a cómo escribir lo vivido frente a lo cual se dieron ideas de escribir los hitos y aspectos centrales de las experiencias. En cuanto a los reportes, se presentó la forma de completar estos informes para las futuras acciones que realizaremos con respecto a nuestras funciones. Para finalizar, realizamos la dinámica que no hicimos al comienzo.

IV. Encuentro: “Jugarse”

En este encuentro coordinamos virtualmente la lectura del texto: “Ludoteca a la vespertina: Jugarse desde nosotras y nosotros”, de la Ludoteca La Pirueta y “El concepto de autonomía” de Mirta Chockler. Para iniciar, la dinámica consistía en nombrar una cualidad positiva con cada una de las letras del nombre propio. Luego comenzamos la reflexión en torno al concepto “contra hegemónico”; después compartimos ideas sobre las prácticas educativas respetuosas y cómo se relaciona esto con el concepto de “adulto mediador” en la autonomía de niñas y niños. Seguidamente, discutimos sobre el concepto “Jugarse” y compartimos experiencias de juego con una misma siendo adulta. Posterior a esto, conversamos sobre el término “sentipensar”, concepto que el asesor pedagógico definió como el proceso mediante el cual ponemos a trabajar pensamiento y sentimiento, dejando de lado la separación que estos dos conceptos tradicionalmente tienen, logrando, de esta forma, un balance. Además, propuso una lectura de Cándida Morales y Saturnino de la Torre que hablan respecto de este tema, para así profundizar en él. Los últimos temas que tratamos fue la autoeducación popular y como esto rompía las lógicas entre quienes piensan y quienes ejecutan en educación tomando el ejemplo de la tradicional jerarquía entre educadoras y técnicos.

V. Encuentro: Abriéndose a sabores

El siguiente encuentro fue de temas prácticos. Iniciamos con el reporte de las educadoras sobre material educativo concreto ya que habían estado en comunicación con las familias y la mitad de los niños y las niñas no tenían listos los cuadernillos de diagnóstico para avanzar en la creación de material de lectoescritura, por lo que se pospuso la entrega de material para nuevo aviso. Por otro lado, nos volvieron a invitar a participar en el diario pedagógico, con el fin de escribir y leer sobre las novedades del andar ludotecario. El siguiente tema fue la invitación a pensar acerca de cómo será el taller presencial de alimentación para la comunidad educativa, proyectado por la educadora para el 28 de noviembre. La idea general del taller es hacer de manera práctica vegetales fermentados. Lo primero que se pensó fue en las invitaciones modo afiche para ir a dejar presencialmente a los niños y niñas una semana antes. Lo segundo, fue pensar en el lugar, en el uso del espacio, en la ambientación, en el clima para ese día

Lo tercero, fueron las ideas de estructura del taller como realizar una degustación de alimentos, primero, luego realizar un cuento o representación. Para profundizar en esto, la educadora Kuyen desafía a implementar el modelo de Kolb en esta experiencia e invita a una jornada planificadora para llevarlo a cabo y pregunta quién está interesada en participar voluntariamente de esta jornada, a lo cual yo y otras dos compañeras confirmamos nuestra asistencia. Por

otro lado, se preguntó quién podría adaptar el cuento (Nato y Martina se apuntaron), también sobre quién podía comprar los materiales (nos ofrecimos Kuyen y yo), crear el afiche (Jani quiso) y pensar en espacio de juegos paralelo al taller de alimentación (yo me ofrecí) y finalmente se nos preguntó quiénes de las estudiantes en práctica asistirían ese día: unas respondieron que sí, otras justificaron su inasistencia, mientras que las demás quedaron en silencio.

VI. Encuentro de planificación ludotecaria Modelo de Kolb

Después de esa reunión, las educadoras invitaron a reunirse para planificar la jornada. Esto fue opcional para quienes estaban interesadas en afinar temas del taller. Asistimos Kuyen, Nato, Mica, Jani, Bruno y yo. Ese día nos hablaron sobre el modelo de Kolb y sus fases, presentándonos el registro de actas que evidenciaba la autoformación al respecto de esta forma de planificar y que ahora, después del confinamiento, podían poner en práctica. Nos expusieron de qué trataba esta forma de planificar y antes de comenzar a planificar los momentos del taller reflexionamos en torno a los objetivos, qué son, para qué sirven, cómo se construyen los generales y específicos. Aquí las educadoras trajeron al presente un registro de observaciones que habían analizado del tema. Para seguir profundizando, conversamos respecto de las dimensiones de aprendizajes y las distintas perspectivas que posee; luego la conversación se centró en las fases del modelo de Kolb. Continuamos la reflexión en torno a la elección de cuento u obra de teatro. Se descarta la primera por falta de quórum de participantes para montar

la obra. Seguimos con las propuestas de elección sobre cuento interactivo, fábula, obra de teatro, representación. Antes de la elección final, se consideraron ciertos aspectos, como la formulación de juicios en torno a lo que se narra y se cuenta: “¿Qué te pasa con esto, con relación a tu vida?”, por ejemplo, se puede ver algo, escuchar algo y provocar diferentes reacciones, puede relajar o tensionar a la persona, sin embargo, en la fábula se explicita el juicio del autor, por ende, es moralizante. Se escoge la opción modo cuento. Continuamos con el cronograma, pensando en el tiempo que duraría la jornada y escogiendo la hora de llegada de las educadoras comunitarias para ambientar el espacio.

VII. Encuentro “gestiones y más gestiones”

El día 19 de noviembre nos tocaba el encuentro de análisis de texto, sin embargo, eran muchas las tareas que debíamos realizar para la jornada presencial, así que partimos compartiendo lo reflexionado en la reunión anterior. Aclaremos ciertas dudas con respecto a las dimensiones de aprendizajes. Otra duda que aclaramos fue respecto a los objetivos preguntándonos finalmente ¿cuál es el propósito final de la experiencia?, a lo que Kuyen respondió: promover otras prácticas de alimentación consciente en una jornada comunitaria. Proseguimos conversando sobre la distribución de tareas, sin embargo, aún faltaba la confirmación de las estudiantes en práctica sobre quién estaría presente aquel día y así poder distribuir las responsabilidades. Así pues, escogimos colectivamente uno de los tres afiches que creó Jani. Nato, por otro lado, aún no tenía listo el

cuento ni las imágenes que utilizaríamos para el cuento con kamishibai. Por mientras, Kuyen y yo cotizamos la impresión de imágenes. Además, Kuyen quedó encargada de extraer información sobre la microbiota, los intestinos y la alimentación saludable para que yo, posteriormente, lo adaptara a una forma más interactiva y accesible para todos y todas y así poder crear fichas de información. Para concluir, se confirmó que se realizaría una última jornada el día 12 de diciembre, donde los principales momentos que tendría sería la entrega de regalos, ya que sería una fecha cercana a Navidad con juegos y actividades en relación con el taller de alimentación comunitaria. Yo me ofrecí a realizar la dinámica de inicio, juegos de baile y deporte, sin embargo, tendríamos una reunión para planificar esta jornada. Para finalizar, se definieron las fechas de evaluación de ambos encuentros presenciales y la necesidad de continuar con el trabajo de sistematización y de los reportes pedagógicos.

VIII. Encuentro “creación de material”

El siguiente encuentro fue voluntario y presencial, nos reunimos Nato, Kuyen, Mica y yo. Nato seguía teniendo dificultad para escribir el cuento, por lo que, formulamos preguntas para decidir la narrativa de este. ¿Qué queremos decir con este cuento? ¿Qué es la salud?, ¿conocemos la estructura del cuento? Se plantea la propuesta de la narradora Sandra Aravena, basada en la pirámide de Freytag. La siguiente pregunta que nos formulamos fue ¿cómo llevar el relato de la entrevista, a una estructura narrativa?, entonces reflexionamos: primero en el

planteamiento, en el evento gatillante, en el desarrollo, en el clímax y en el desenlace. Continuamos con la pregunta: ¿Cuáles son los elementos de la historia? ¿En qué lugar se encuentra? ¿Qué tiempo? ¿Qué es lo más importante del cuento?, ¿cuál es la decisión clave que toma el personaje?, ¿y para que la toma? Luego de profundizar en la construcción del cuento, Kuyen pudo expresar el sentipensar sobre la falta de tiempo para la organización de todo lo que implica este evento/taller, además de la insuficiente preparación para la narración oral y sobre que aún está en proceso el kamishibai, por lo que, las tres, en conjunto decidimos proponer cambiar la fecha del taller de alimentación. Así, el jueves le diríamos a la grupa sobre esto y se comenzaría a designar las responsables de las tareas en general. Luego de esta liberación de sinceridad, continuamos con las reflexiones del taller. Surge la idea de crear un material concreto 2d o 3d para explicar la función de los órganos en el cuerpo humano. Pensamos que este juego podría ser el gatillante de la dinámica en el cuarto momento de la experiencia, pero ¿quién lo haría? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Qué materiales necesitamos?, fueron las preguntas que surgieron. Continuamos con la logística y planificación del evento; para esto, se pensó en crear un guión con el paso a paso del taller; además se propone la idea de hacer un encuentro presencial con todas las agentes educativas para el trabajo en torno a la elaboración del kamishibai, los “¿sabías que?” y los juegos de órganos. Otras tareas que surgieron fueron cambiar la fecha del encuentro en el afiche, preguntar a la junta de vecinos sobre disponibilidad de cancha por la reprogramación del taller; hacer reajuste del documento de Excel

de distribución de tareas y hacer el cálculo de cuántas verduras, frascos y otros materiales necesitamos para la creación de alimentos y el taller en general. Al finalizar la reunión, decidimos ir al día siguiente a entregar las invitaciones a las niñas, niños y sus familias para luego reunirnos en casa de Kuyen y seguir afinando detalles del taller de alimentación.

IX. Encuentro acercamiento a la comunidad y jornada nocturna

El día 23 de noviembre nos reunimos a las tres de la tarde en la Casa Taller Epuwen Dignidad en la población La Faena. Al llegar, estaba Kuyen ordenando la casa con Nato, actividad a la que me uní, en el trabajo de limpieza. Fue entonces cuando nos dispusimos a cortar las invitaciones. Kuyen imprimió un documento Excel con los nombres de los niños y las niñas, sus direcciones y los teléfonos celulares de sus mamás, papás o cuidadores. Elaboramos, entonces, un plan de acción para repartirnos las casas, invitamos a la gente que vivía más cerca del lugar donde estábamos y para acceder a las casas más lejanas nos dividimos: Kuyen y yo fuimos por un lado y Nato, que andaba en bicicleta, fue por las casas más lejanas. Logramos visitar 10 casas, y a las que nos faltaron, enviamos las invitaciones vía WhatsApp. Al llegar a casa de Kuyen, nos dedicamos a colocar, en un documento Excel, los nombres de quienes confirmaron. Ese fue el primer punto en la tabla. El siguiente tema fue terminar la narrativa del cuento. Nato se encargó de eso y de seleccionar las ilustraciones finales de la revista que se ocuparían para el kamishibai. Luego pasamos a crear el guion paso a paso de

cómo sería el taller, con sus respectivas funciones, tareas, materiales y responsables, de lo cual Kuyen se hizo cargo y yo me centré en pensar y anotar en el diario pedagógico todos y cada uno de los materiales para el taller.

X. El tiempo y sus devenires.

En la reunión de los jueves con las educadoras comunitarias estuvimos presentes Nato, Kuyen, Lisa y yo. En la dinámica de inicio teníamos que decir “a mí me gustan las personas que...”, si la oración nos identifica mantenemos la cámara encendida, si no, la apagamos. Para el siguiente momento, fuimos de lleno a la logística del taller. Primero, revisamos el diario pedagógico para conocer las otras reuniones de planificación del taller y actualizar la información y los avances de este. Continuamos con la organización de la jornada del día sábado en la casa de Kuyen para elaborar material concreto. Ese día debíamos hacer el kamishibai, ver la distribución de responsabilidades en la tabla final y hacer la actividad con órganos 3D. También quedó pendiente remarcar las ilustraciones de las imágenes del cuento; pesar las lentejas y ponerlas en bolsitas de papel, escoger la música, saber quién podía realizar los registros audiovisuales y quién quería estar a cargo de los juegos paralelos al taller; para esto había que confirmar la asistencia presencial de las demás estudiantes en práctica.

XI. Jornada presencial de elaboración de material concreto

El día 28 de noviembre nos reunimos en torno a una actividad: elaborar los materiales educativos para la jornada colectiva con todas las educadoras comunitarias. Este era un hito, ya que no nos conocíamos personalmente entre nosotras así que era un momento importante y la asistencia era insoslayable. Nato y yo nos reunimos en casa de Kuyen un par de horas antes para planificar la jornada. A la hora que debía empezar la jornada nadie había llegado, preguntamos por el grupo de WhatsApp y Lisa venía llegando, mientras que las demás anunciaron que no llegarían, generando tensión entre la grupa puesto que las estábamos esperando y no dieron aviso a tiempo. Finalmente, estuvimos Kuyen, Nato, Lisa y yo. Partimos con la dinámica de activación (decir una comida favorita acompañada de un movimiento), luego vimos los fermentos (Ver anexo N°1). De inmediato, nos dividimos los trabajos: Nato marcando las ilustraciones que finalmente Cantarius dibujó puesto que la impresión de las imágenes era muy costosa; Lisa decorando el kamishibai que Nato recortó antes de la jornada, yo adaptando la información del sistema inmune a frases interactivas y accesibles para todos y todas y Kuyen quedó viendo los moldes de los órganos, buscando las medidas respectivas del cuerpo de un niño/a. Al cierre, nos reunimos todas en un círculo, alrededor de una vela y se propuso decir con que sentipensar nos quedamos de esta jornada. Algunas respuestas fueron, “con toda la motivación para seguir trabajando, me motiva trabajar juntas, en casa es más difícil”; “qué

genial que después de tantos encuentros virtuales y verse por cámara, estar ahí a través de la pantalla, nos hayamos encontrado. Nada se compara al tacto de tocarse las pieles”; “Yo me quedo con la presencialidad para planificar una actividad comunitaria, es necesario el encuentro”; “gratitud de que hayan llegado”; “Ahora entiendo mejor la propuesta, y la forma que ha tomado el taller”.

XII. Encuentro: “Casi nada para el taller”

El último taller antes del gran día fue semipresencial. Kuyen, Lisa, Nato y yo estábamos juntas presencialmente, mientras que Chloe, Martina, Mica, Flor y Bruno estaban virtualmente. La idea era dejar listos a los responsables de cada tarea. Para ese día, Jani y Lisa confirmaron que no asistirán el día del taller presencial con toda la comunidad educativa. Siguiendo con la organización, algunos quedaron para recoger los últimos materiales que faltaban, se designan las encargadas de los momentos, de las fases y actividades del taller y las preguntas de cierre.

XIII. Primer taller presencial con la comunidad ludotecaria.

El domingo 6 de diciembre fuimos convocadas para llegar a las 13:00 para ambientar el espacio. Al llegar, estaban Kuyen, Nato, Chloe, Martina, Flor y Mica. Los materiales se encontraban en las graderías disponibles para ser ocupados, así que le pregunté a Kuyen con qué podíamos empezar y me dice que hay que limpiar el baño. Partimos las dos para allá con los elementos de limpieza

y nos dispusimos a limpiarlo. Mientras tanto, Kuyen les dice a las demás chicas que pueden avanzar con gramar las lentejas y ponerlas en bolsitas de papel (Mica lo hizo), coser unas luces a un gorrito (Flor lo cosió), mientras Martina y Chloe se encargaron de hacer carteles para las diferentes áreas y actividades. Nato fue a buscar los toldos con Bruno y otro vecino ayudó a traer las sillas y mesas grandes y pequeñas. Kuyen fue a la Casa Taller (que quedaba a la vuelta de la cancha) para buscar los juegos y juguetes que habían construido el año pasado. Llegaron los toldos y los instalaron, las mesas y sillas las limpiamos y comenzamos a darle forma al espacio que ocuparemos para la jornada. Alcanzamos a almorzar rápido, pusimos el stand de sanitización a la entrada de la cancha y al llegar la hora de inicio de la actividad, llegó un niño y su mamá. Los invitamos a sentarse a comer frutas mientras llegaban los demás. Pasó un rato y Kuyen con Nato fueron a las casas de los niños y las niñas para avisarles que habíamos comenzado. De pronto, Kuyen aparece con una multitud de niños y niñas detrás de ella. Al llegar, Kuyen inicia la jornada invitando a realizar los fermentos. Les indica a Martina, Chloe y Flor que traigan los frascos, frutas, verduras y sal de mar, los cuales que ellas ya habían ido a buscar. Luego, Kuyen nos mostró y enseñó sobre el proceso de geminado. Al terminar la primera actividad, Kuyen los invita a degustar los fermentos, el chucrut y los germinados que tenía previamente preparados. En ese momento, abre el espacio para preguntarles a las niñas, niños, madres, tías, abuelas, primas sobre qué les pareció la actividad y estos alimentos, algunas respuestas fueron que no conocían algunos alimentos, otras recordaban que eran

alimentos que estaban en la caja que les entregaron el semestre pasado, otras que sí lo harían en sus casas. Mientras tanto la mayoría de los niños y niñas se encontraba jugando. Proseguimos con la siguiente actividad, invitando a todos y todas a sentarse para escuchar el cuento. Relatamos el cuento y luego invitamos a pintar las imágenes de él al mismo tiempo que jugábamos con el delantal con órganos. Realizamos algunas preguntas, las que algunas niñas y niños respondieron. Para finalizar, Kuyen invitó a que todos y todas se juntaran, mientras las demás practicantes fueron a buscar lápices y hojas de papel, se las entregaron a las familias, niñas, niños y Kuyen comenzó con la última actividad, les dijo que la idea era escribir o dibujar con lo que se quedaban de la jornada. Para el cierre, Kuyen con unas palabras de agradecimiento e invitación a la última jornada comunitaria navideña.



Al irse la mayoría de la comunidad ludotecaria, nos quedamos las educadoras comunitarias y comenzamos a desarmar el espacio con los toldos, sillas, mesas y materiales en general.

XIV. Evaluando el primer taller presencial del año

El martes 10 de diciembre, tuvimos la evaluación del primer taller presencial del año. La dinámica fue escribir en el computador la respuesta personal a cada pregunta hecha por la educadora Kuyen. La primera pregunta fue:

“¿cómo me sentí en la jornada taller?”, la segunda: “¿qué dificultades observé y/o experimenté?”; la tercera: “¿cuáles fortalezas percibí del espacio taller?” y la cuarta: “¿qué crees que se debe mejorar para la próxima instancia?”. Sin embargo, a esta jornada solo asistieron cuatro educadoras comunitarias. Como no asistió la mayoría, las demás nos comprometimos a escribir nuestras respuestas durante los próximos días, por lo que no nos enteramos de todas las reflexiones de las demás compañeras.

XV. Organizando la última actividad del año

El 15 de diciembre nos reunimos para organizar la última actividad del año. A ella se invitó a las educadoras comunitarias y a personas de la Asamblea Territorial de Peñalolén Nuevo (ATJ), vecinos/as del territorio. Algunos temas que tratamos fueron los objetivos del taller. Luego, comenzamos a ver las diferentes propuestas de actividades para ese día. Las personas del ATJ propusieron talleres en torno a la construcción de género por medio de dinámicas de educación popular; también proponen realizar un taller con materiales reciclados y/o de arte en general. En esta misma línea, quisieron unir ambos talleres, un taller de arte como mecanismo para conversar de género. Ellos y ellas llevarían los materiales. Sin embargo, para saber y escoger qué actividad, debían saber las edades de los niños y niñas que asistirán. Dándole vuelta a la idea, se levantó la pregunta: ¿cómo los niños y las niñas se ven a sí mismos?, ¿cuál es el animal que te representa? Por otro lado, las personas del ATJ hicieron una colecta

recaudando juguetes, materiales, bicicletas y dinero. También se pensó en un espacio paralelo de juegos de baile y dinámicas de activación. Entonces, se realizó un cronograma, se designaron las responsabilidades y las responsables de ellas y se escoge el afiche (Ver anexo, N°2). Para finalizar, los últimos detalles estuvieron enfocados en los regalos de las personas de la ATJ, las cuales tienen cuatro bicicletas listas para regalar, pero deben investigar las tallas para saber a quiénes de las niñas y los niños le quedan y preguntar si tienen o no ya una bicicleta.

XVI. Segundo encuentro presencial con la comunidad ludotecaria.

El martes 22 de diciembre se realizó el segundo y último encuentro con la comunidad ludotecaria en este ciclo educativo. Llegué a las 12:30 y no había nadie. Kuyen se había atrasado porque faltaban unos materiales. En eso llegó Mica, conversamos y esperamos juntas, hasta que dieron casi las 13.00 horas cuando Kuyen llega en un auto con Bruno, comenzaron a bajar todos los materiales. Nato había ido a comprar frutas a la feria y un vecino trajo los toldos.



Luego, fueron a buscar las sillas, las mesas y los juguetes a la Casa Taller. Así fuimos armando el espacio para las diferentes actividades. Fueron llegando las payasas revueltas, las personas de ATJ y los niños y niñas con sus familias. Esperamos que llegaran más niños y niñas y se dio inicio a la dinámica

de presentación. a idea era ir pasando la lana por cada persona para decir el nombre y el animal favorito. Se extendió mucho esta actividad porque eran demasiadas personas. Al terminar se fueron a lavar las manos y comenzaron la preparación de bombones y brochetas de frutas, para luego probarlas. Mientras tanto yo seguía designando los regalos para los niños y niñas. Cuando terminamos de degustar y probar los alimentos, pasamos a activar los talleres simultáneos, entonces quienes querían, se sentaban a armar su autorretrato animalístico (a cargo de las personas de la ATJ), a encuadernar (a cargo Nato) o a pintarse la cara (de esto se encargó Chloe cuando llegó). Mientras esto ocurría, había dos actividades de las cuales estaba a cargo y no pude realizar ya que la designación de regalos según juguetes y edades fue un trabajo arduo, en el cual finalmente me ayudó Mica y lo terminamos justo a tiempo. Después de los talleres, se dio inicio a la entrega de regalos que junto a ello iban unas colaciones, que las personas de la ATJ trajeron. Luego de la entrega, Kuyen compartió unas palabras de agradecimiento y cierre del año educativo. Cuando se fue la mayoría de las personas, comenzamos a ordenar, limpiar, guardar y dejar tal cual estaba la cancha.

XVII. Momento de cierre y finales

El día 29 de diciembre nos encontramos virtualmente y partimos con la dinámica propuesta por Kuyen, la cual constaba en decir qué aprendimos de la compañera (que tocaba al azar). En el segundo momento se presentaron los

proyectos de práctica de las estudiantes y los sentipensares de ellas y como último momento se formularon diferentes preguntas a modo de evaluación: “¿Cómo me sentí durante el semestre y en la última jornada?, ¿qué dificultades experimenté y observé durante la práctica?, ¿cuáles fortalezas percibí del espacio ludotecario?, ¿qué crees que se debe mejorar en torno a lo colectivo?, ¿que considero que debo mejorar en mi quehacer educativo con respecto al trabajo comunitario?, de la experiencia práctica, ¿qué aprendí –en y con la Ludoteca- que puedan ser elementos potenciadores de mi “Ser” educadora? Las respuestas de todas las educadoras comunitarias quedaron plasmadas en las actas de encuentros.

Orden y clasificación de la información

El siguiente cuadro muestra la información de los encuentros educativos ordenados cronológicamente y clasificados con sus respectivas categorías basadas en los ejes de participación y reflexión.

Fecha	Nombre del encuentro /categoría	Participantes	Objetivos	Metodología	Aspectos relevantes
15.10.20	Conociendo a la comunidad educativa / encuentro de carácter práctico	Kuyen, Nato, Martina, Chloe, Jani, Lisa, Pía, Mica, Bruno.	Conocer la comunidad educativa a través de registro audiovisual; trabajar temas prácticos de la Ludoteca	Metodología por momentos guiada por la educadora a cargo. Inició con dinámica participativa, desarrollo con preguntas sobre la	Su desarrollo fue redondo, cumpliendo con los objetivos propuestos a través de los momentos.

			en relación con sus ejes de trabajo; invitar a participar activamente en los registros sobre los ejes de trabajo en el drive de la Ludoteca y revisar las experiencias previas	situación actual de los ejes de trabajo, muestra de experiencias ludotecarias con registros audiovisuales y cierre con distribuciones de tareas	
22.10.20	Encuentro: ¿y qué sobre la pedagogía de la diferencia? / encuentro de análisis de texto.	Kuyen, Flor, Nato, Mica, Jani, Bruno, Pía, Chloe.	Compartir ideas y reflexiones respecto a la lectura de un texto y un video.	Se realizan preguntas diversas provenientes de las educadoras comunitarias.	Jornada perfecta, los momentos transcurren fluidamente, la mayoría opina con sus reflexiones.
29.10.20	Recuento/ Encuentro de carácter práctico.	Nato, Lisa, Chloe, Martina, Mica, Jani y Pía.	Ocuparse sobre temas prácticos contingentes sobre los ejes de trabajo.	Metodología por momentos y preguntas abiertas.	Encuentro corto en comparación con los otros dos, por primera vez estuvimos sola con la otra educadora a cargo.
5.11.20	Jugarse/ Encuentro de análisis de textos.	Mica, Flor, Kuyen, Nato, Martina, Bruno y Pía.	Compartir reflexiones, ideas y sentires en	Se realizan preguntas provenientes de las	Esta jornada reflexiva se extendió por más de tres

			torno a un texto.	educadoras comunitarias.	horas, guiado por el asesor pedagógico.
12.11.20	Abriéndose a sabores / encuentros de planificación.	Kuyen, Nato, Bruno, Martina, Flor	Invitación a participar de los reportes pedagógicos leyendo sobre el andar ludotecario. Invitación a participar en las reflexiones respecto a las decisiones estructurales del primer taller presencial con la comunidad ludotecaria.	Metodología por momentos, proyectos y preguntas.	La educadora Kuyen fue quien poseía toda la información para armar el taller presencial.
18.11.20	Encuentro planificación ludotecaria modelo de Kolb / Encuentros de planificación	Kuyen, Nato, Mica, Pía, Flor.	Planificar con el modelo de Kolb el taller presencial de alimentación con la comunidad educativa.	Metodología en base a registros de actas, reflexiones y preguntas varias que permiten edificar la estructura del taller.	La reunión de planificación se hizo en base a un registro sobre el modelo de Kolb que el año pasado trabajaron entre las educadoras comunitarias y que no pudieron implementar por el confinamiento y pandemia.

19.11.20	Gestiones y más gestiones/ Encuentros de planificación	Lisa, Mica, Jani, Kuyen, Pía, Bruno.	Compartir información sobre otras reuniones de la semana en torno al taller. Organizar y reflexionar en torno a las decisiones estructurales del taller de alimentación presencial.	Metodología por proyecto y preguntas, conversando e intercambiando ideas, reflexiones en torno a las decisiones del taller.	Las demás reuniones eran con participación voluntaria para armar el taller, solo tres de las alumnas en práctica estuvimos presentes los otros días. Además, la mayoría de las reflexiones e ideas las dirigía una educadora, Kuyen, quien invitaba a participar en las tareas que iba armando.
23.11.20	Creación de material / Encuentro presencial con las educadoras comunitarias.	Kuyen, Nato, Mica y Pía.	Reflexionar en torno a los diferentes aspectos de la experiencia presencial.	Metodología por preguntas.	Por falta de tiempo para organizar el taller, se decide cambiar la fecha, eran muchas las tareas por realizar y solo se estaba moviendo para lograrlas una educadora. Ese día recién pude comprender la globalidad del taller, así que pude ayudar a la educadora a

					responsabilizar me también con algunas tareas.
24.11.20	Acercamiento a la comunidad y jornada nocturna/ Encuentros presenciales con la comunidad ludotecaria.	Kuyen, Nato y Pía.	Ordenar inmueble de Casa Taller, escoger juegos y materiales para el día del taller, preparar invitaciones. Dejar invitaciones a niños, niñas y sus familias al primer encuentro presencial del año. Terminar detalles de la planificación del taller como el guión, el cuento y la lista de materiales.	Metodología con preguntas diversas en torno a temas de ludoteca.	En esta ocasión, y a partir de la reunión anterior, decidí acompañar a las educadoras a dejar las invitaciones. Esto fue un hito puesto que conocería por primera vez a las niñas y los niños. Además, por el toque de queda, decidí ir a quedarme a casa de una educadora para seguir afinando detalles finales del taller.
26.11.20	El tiempo y sus devenires/ Encuentro de planificación	Nato, Kuyen, Pía y Lisa.	Organizar y asignar roles sobre responsabilidades del taller.	Dinámica, Revisión diario pedagógico, Organización y planificación del taller	Este encuentro era importante porque era uno de los últimos momentos para organizar el taller, sin embargo, la mayoría de las educadoras comunitarias no asistieron, por

					lo que, fue complejo designar roles y hablar sobre los últimos detalles. La educadora a cargo, entonces, decide realizar una jornada con asistencia “obligatoria” de todas las educadoras comunitarias para hacer los materiales educativos y conocernos en persona.
28.11.20	Jornada presencial de elaboración de material educativo / encuentros presenciales con las educadoras comunitarias.	Nato, Kuyen, Lisa y Pía.	Elaborar material educativo concreto del taller presencial de alimentación.	Inicio con dinámica, luego conversación en torno al contenido del taller presencial viendo los alimentos, distribución de quehaceres; y cierre con sentipensares.	Esta jornada estaba pensada para que fuera toda la grupa de educadoras sin embargo, fuimos las que estuvimos la reunión anterior, mientras que las demás no asistieron ni dieron aviso con tiempo.
3.12.20	Casi nada para el taller/ Encuentro presencial con las educadoras comunitarias.	Kuyen, Nato, Pía, Chloe, Martina, Flor, Jani, Mica y Lisa.	Definir acciones a seguir para el taller presencial.	Método por momentos para designar roles a responsabilidades del taller y pregunta.	En este encuentro, asistieron la mayoría de las educadoras comunitarias y pudimos conversar sobre

					lo acontecido la semana anterior.
6.12.20	Primer taller de presencial con la comunidad ludotecaria/ Encuentros presenciales con la comunidad ludotecaria	Kuyen, Nato, Bruno, Mica, Chloe, Martina, Flor y 12 niños y niñas aproximadamente, 6 familiares cercanos.	Encontrarnos con la comunidad educativa por medio de una experiencia pedagógica relacionada a un taller de alimentación comunitaria y consciente.	Degustación de alimentos, creación de alimentos, juegos diversos, cierre de palabras.	En esta jornada tuvimos un rol de participación reactivo, esperamos las instrucciones de Kuyen puesto que no teníamos manejo de las cosas que debíamos hacer.
10.12.20	Evaluando el primer taller presencial/ Encuentro de evaluación	Kuyen, Nato, Bruno, Lisa.	Evaluar el primer taller presencial del año.	Método por preguntas de evaluación, autoevaluación y coevaluación.	En esta oportunidad, personalmente no pude estar por fuerza mayor, sin embargo, no sé qué ocurrió con las demás participantes.
15.12.20	Organizando la última actividad del año/ Encuentros de planificación.	Kuyen, Nato, Martina, Jani, Bruno y Flor, Sofi, Mati, Fran (personas de ATJ)	Planificar el último encuentro presencial del año educativo.	Levantamiento de propuestas para el cierre del ciclo educativo.	Aquí los vecinos y las vecinas tenían ganas de participar y la educadora Kuyen nos invitaba a reflexionar las actividades en torno a los principios de la Ludoteca

22.12.20	Segundo encuentro presencial con la comunidad ludotecaria/ Encuentros presenciales con la comunidad ludotecaria.	Kuyen, Nato, Bruno, Pía, Mica, Flor, cuatro personas de la ATJ, niñas, niños y familiares.	Encuentro de carácter lúdico para cerrar el ciclo educativo ludotecario.	Inicio con dinámica, creación de alimentos, degustación de alimentos y bebidas fermentadas, juegos y dinámicas varias, talleres paralelos y cierre con regalos.	En este encuentro, participamos solo dos estudiantes en prácticas, la tercera llegó porque le pedimos que fuera ya que no alcanzaba a llegar. Al haber ya tenido una actividad previa a este encuentro, el manejo del espacio y la información era mayor.
29.12.20	Momento de cierre y finales/ Encuentro de evaluación.	Kuyen, Bruno, Mica, Martina, Lisa, Jani, Flor y Pía.	Evaluar diferentes aspectos del proyecto educativo ludotecario y sus experiencias pedagógicas relacionadas al propio quehacer, al quehacer de la compañera y al quehacer educativo grupal.	Metodología con preguntas reflexivas en torno a la autoevaluación, coevaluación y evaluación del taller y encuentros ludotecarios.	Este último encuentro reflexionamos en torno a nuestras compañeras, en torno a nuestro propio quehacer y el de la ludoteca, fue intenso con un tiempo ajustado.

CAPÍTULO IV: HALLAZGOS, ANÁLISIS CRÍTICO Y SÍNTESIS

A partir de la descripción del proceso vivido, y en consideración con las respuestas de las educadoras comunitarias (estudiantes en práctica, educadoras de la Ludoteca y asesor pedagógico) sobre los encuentros de evaluación vinculadas a los elementos de reflexión y participación se efectuará el análisis lo cual permitirá nutrir este proceso con la mirada de la investigadora y con las miradas y perspectivas de mis compañeras respecto a las fortalezas y debilidades del quehacer personal y grupal, y la evaluación en general de las experiencias que se vivieron dentro de la Ludoteca.

I. Acción reflexiva

En el transcurso del proyecto los encuentros nos convocaron a diversos momentos en los que se propiciaron espacios y trazos para la apertura y la comunicación. La acción reflexiva implica aquí una actividad que invita al ejercicio de la reflexión constante. Un proceso que busca conexiones, que involucra observar detenidamente cómo se entrelaza lo que acontece y nuestro propio actuar, con otros y otras, nuestras percepciones y significaciones de lo que hacemos y cómo, para así poder dar sentido a nuestro quehacer.

Podemos decir que reflexionar en la acción se traduce en una práctica y en hábito, el ejercicio de reflexionar, para Philippe Perrenoud (2004):

“puede extenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre los objetivos, los medios, los re-cursos, las operaciones en los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción. Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa, lo que va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (p.30)

La pregunta es: ¿qué se reflexiona en la experiencia ludotecaria? Al respecto, puedo afirmar que la reflexión, como proceso, nos llevó y encaminó a un movimiento incesante de preguntas que nos invitaron justamente a movilizar

el pensamiento de nuestros aprendizajes y acciones a través de la metodología por preguntas. A propósito, en el proyecto ludotecario a partir de lo vivido se proponen tres momentos claves que potencian la reflexión: los espacios de autoformación, las instancias de mirar en perspectiva la propia práctica pedagógica y, por último, la capacidad crítica de interpretar esta práctica para pensar en nuevos formatos del quehacer educativo.

El proyecto tiene un fuerte componente reflexivo y ha gestado diversas acciones para su ejercicio y propiciar el mismo en espacios compartidos. Este énfasis pone el foco en los conocimientos y saberes que, como señala Castellanos (et al. 2013), en el ejercicio de la enseñanza, resultan fundamentales si se pretende realizar procesos de formación docente auténticos, es decir, en los cuales se atiendan las circunstancias del ejercicio profesional de los maestros y maestras.

Cabe señalar que el proceso reflexivo en el proyecto ludotecario y en su primer momento en *los encuentros de análisis de texto* existió esfuerzo e interés de autoformarse en torno a ciertas temáticas relacionadas a las problemáticas sobre el buen vivir, la educación, la diversidad, entre otros. Al respecto, la reflexión sobre la lectura fue significando el educarnos a nosotros mismos en colectivo, ya que con nuestras reflexiones y la de los demás, van construyendo distintos saberes críticos que sirven tanto para el trabajo comunitario de la Ludoteca como para la formación de la identidad de la profesional en primera infancia; así lo deja expresado uno de mis registros en el proyecto:

La siguiente semana se enfocan en la autoformación, donde se lee uno o dos textos y luego se trabaja en base a las preguntas emergentes de él que cada integrante tenga; Se dispusieron en el chat las preguntas que cada una propuso a partir del texto “de la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia” y el video “Lola camina de lado”. Así fue como fuimos respondiendo, reflexionando y conversando sobre lo que opinábamos y pensábamos de las preguntas. (Notas de campo, octubre, 2020)

Cabe señalar que la reflexión en estos encuentros se da a partir de una observación detenida que permite interpretar críticamente el texto y la lectura, cuestionando y realizando preguntas movilizadoras que dan pie para extrapolar la información del texto a la vida real.

Luego, podemos ver que la reflexión sobre la acción, así como menciona Perrenoud (2004) implica tomar la “propia acción como objeto de reflexión” (p. 30), realizando preguntas sobre lo que se puede hacer, lo que se hará, la mejor táctica, promoviendo, de esta forma, la creación de sentidos y aprendizajes profundos sobre las acciones que se reflexionan. Se da en torno a temas contingentes de la Ludoteca como fueron los momentos de planificación de los talleres presenciales, que, para poder llegar a esta instancia, reflexionamos respecto a los objetivos, la planificación, las dimensiones de aprendizajes, los cuentos y sobre la distribución de roles en tareas a realizar, entre otros aspectos:

Luego, revisamos el acta nuevamente para recordar la idea de los momentos del taller, sin embargo, para continuar la definición de la estructura, tuvimos que reflexionar en torno al objetivo de esta propuesta. Entonces, nos preguntamos ¿qué son los objetivos?, ¿para qué sirven?, ¿cómo se construyen?"; "formulamos preguntas para decidir la narrativa del cuento. ¿Qué queremos decir con este cuento? (Notas de campo, noviembre, 2020)

Asimismo, la reflexión sobre las acciones realizadas permite explorar nuevas formas que enriquecen el quehacer como docente (González et. al. 2018), como es el caso de la evaluación que propone la Ludoteca, con ella se cuestiona el propio quehacer (autoevaluación), el de la compañera (coevaluación) y del quehacer grupal en el proyecto. Se proponen preguntas a modo de evaluación, tales como:

“¿cómo me sentí durante el semestre y en la última jornada?”, “¿qué dificultades experimenté y observé durante la práctica?”, “¿cuáles fortalezas percibí del espacio ludotecario?”, “¿qué crees que se debe mejorar en torno a lo colectivo?”, “¿qué considero que debo mejorar en mi quehacer educativo con respecto al trabajo comunitario?; y de la experiencia práctica ¿Qué aprendí –en y con la ludoteca- que puedan ser elementos potenciadores de mi Ser educadora (Registro documental audiovisual, diciembre, 2020).

Estas preguntas movilizan el pensamiento y el ejercicio activo de la reflexión como un proceso constante y abierto. Una reflexión sobre la acción y después de la acción. Esta última nos permitió prepararnos mejor para las futuras acciones con los compañeros y compañeras, y de esta manera prever situaciones de trabajo con la comunidad.

Las preguntas como metodología dieron una clave interesante de exploración y de apertura a la reflexión. Al respecto, Paulo Freire (1989) sobre las preguntas nos señala que es el origen del conocimiento, que permite la expresión del ser y aviva la curiosidad, insistiendo en la necesidad de estimular permanentemente la curiosidad, como también en el acto de preguntar, lo cual potencia una educación creativa y liberadora.

Para concluir, podemos decir que aquí se plantea un ejercicio reflexivo en la acción profesional de la práctica educativa, en cuanto sostiene saberes tácitos junto con conocimientos proposicionales, lo cual permitió profundizar en la experiencia ludotecaria logrando aprendizajes significativos como profesionales en educación parvularia. En efecto, la reflexión fue mucho más allá del simple pensamiento de la práctica educativa, aquí aludimos a una reflexión crítica puesto que se considera el contexto en el que se sitúa la Ludoteca, ampliando la descripción de la propia experiencia y con ello, el involucramiento autónomo en la construcción de la comunidad.

II. Ejercicio participativo

La siguiente categoría se refiere a las “palabras en encuentro”, y es entendida aquí como el ejercicio participativo que involucra los diferentes puntos de vista de las educadoras comunitarias. Esto consistió en un proceso marcado por un ir y venir, durante el cual se llevó a cabo el uso de la voz para ejercer la participación. En este sentido, Paulo Freire (1989) concibe la participación como un ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir. Se establece este uso como ejercicio de empoderamiento y de formar parte activa del propio proceso de conocimiento en la construcción de encuentros educativos. Debido a estas características, esta acción admite la duda, la curiosidad, la crítica, la sugerencia, la presencia viva con voz y, también con el cuerpo, el alma y la mente, que se integran a este colectivo con otras mentes, cuerpos y almas implicadas en un fin común, en este caso, un fin educativo. De esta forma, en esta instancia en que la palabra tuvo un encuentro con otro/a, en cercanía, se posibilita la comunicación y expresión de lo que tenemos dentro, desde lo individual a lo colectivo.

Es así como a lo largo del proyecto, la Ludoteca abrió el espacio para el uso de este ejercicio a través de diferentes instancias en las cuales las palabras comunicativas se fueron, estos momentos son cuando en la invitación a implicarse en el proyecto educativo a través de los encuentros de planificación, del trabajo práctico de la Ludoteca, y en los encuentros presenciales con las educadoras comunitarias.

Así fue como este lugar dio espacio a la palabra y con ella a la escucha atenta y respetuosa, lo que promueve el desarrollo de las capacidades y habilidades propias de quienes son partícipes del proyecto, rescatando el valor de los procesos personales de los propios sujetos. Se trata, entonces, como señala (Freire, 1989) de promover una enseñanza creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, asumiendo, desde esta perspectiva, una enseñanza más allá de la racionalidad técnica, se posibilita entonces una educación ligada a un cambio de enfoque y paradigma con metodologías propias de la vida en comunidad.

Por otra parte, resulta crucial destacar que esta acción conduce a ejercer nuestra voluntad o no de participar activamente del espacio. En este sentido, José Cieza (2006) afirma que participar significa voluntad, decisión y esfuerzo individual y colectivo; sin embargo, existen diferentes niveles de participación, así cada uno elige el nivel que desea y consecuentemente el grado de implicación y responsabilidad en el proceso.

Entonces, nos podemos preguntar: ¿cómo se dio la participación en los encuentros educativos? Al respecto, es posible dar cuenta que la idea de participación que pretenden implementar al interior de la Ludoteca no es reactiva, sino activa, al respecto Villarroel (2014) afirma que la participación es acción, pero esta acción depende de la existencia de espacios, oportunidades o

consentimiento para la elección y el desarrollo de secuencias de acción. Asimismo, continúa diciendo que la participación es el dispositivo por excelencia que posibilita la expresión e incorporación de los diferentes intereses en el juego político y en la dinámica social.

Entonces, podemos especificar que estas secuencias de acción participativas se pueden visualizar desde las dinámicas de inicio para entrar en confianza, pasando por la invitación a leer y escribir en los registros pedagógicos como en la implicancia y responsabilidad de los ejes de trabajo. Esto lo podemos ver en los registros del proceso vivido:

“Una de las áreas de trabajo de la ludoteca es la sistematización de experiencias, la idea es que cada integrante haga un registro con narrativa describiendo y reflexionando sobre la experiencia que realizó incluyendo fotos del espacio de trabajo y los paso a paso” (Registro documental audiovisual, octubre del 2020). “Tenemos un drive donde subir los registros pedagógicos, en él también pueden encontrar distintos documentos como las actas de los encuentros de autoformación para que sepan que ha estado ocurriendo en ludoteca...” (Registro documental audiovisual, octubre del 2020). “Tenemos un diario de campo colectivo, para irnos contando y leyendo las novedades del andar ludotecario. El link es: Nuestro diario de campo ludotecario pedagógico” (Registro documental audiovisual, noviembre del 2020).

También las dinámicas de presentación, las evaluaciones con su coevaluación y autoevaluación son elementos importantes que desde la ludoteca propician el ejercicio participativo puesto que permiten el involucramiento de la voz sentipensante presente de cada integrante del equipo pedagógico; el desarrollo del pensamiento crítico respecto a las experiencias en distintos espacios; la capacidad de escucha receptiva y activa así como las habilidades analíticas y de posicionamiento político, social, educativo.

“Como primer momento: ¿qué dicen las letras de tu nombre sobre tus cualidades?... Para la próxima semana, Ayí encargada de la dinámica. Reflexión de Diego: La idea de involucrarse da sentido para con la comunicación mediante la virtualidad” (Registro documental audiovisual, noviembre del 2020).

“El día 10 de diciembre evaluamos virtualmente la jornada presencial con una dinámica de preguntas en donde cada una debía responder personalmente respecto a cómo nos sentimos, qué dificultades y fortalezas percibimos, que debíamos mejorar colectivamente y por otro lado, personalmente”. (Registro documental audiovisual, noviembre del 2020).

Además, esta categoría se dio en torno a la construcción de las actividades y ejes de trabajo en donde las educadoras abrían el espacio tanto como para

aportar ideas como para hacernos responsables de la organización y ejecución de diferentes aspectos del proyecto educativo. De esta forma, la propuesta metodológica de los talleres se realiza en forma cooperativa, intrageneracional existiendo una relación simétrica, es decir, sin jerarquías ni relaciones de poder.

“pensar en cómo será el taller presencial de alimentación con la comunidad educativa... vamos a nombrar las tareas y quién puede realizarlas: hacer afiche; invitar a niños y niñas presencialmente; hacer fermentos y otros germinados; agendar una instancia planificadora con el modelo de Kolb; ambientación del espacio; ¿qué estudiantes de prácticas pueden participar ese día?” (Registro documental audiovisual, noviembre del 2020). “Luego, comenzamos a trabajar en el cronograma, pensamos en las horas que duraría la actividad, los nombres de los momentos, cuánto tiempo durarán, así como la distribución de las misiones y responsables de ellas en el taller de alimentación comunitaria.” (Registro documental audiovisual, noviembre del 2020). “Tareas para el taller de finales de noviembre: ... organizar colectivamente el cronograma para aquella instancia...” (Registro documental audiovisual, noviembre del 2020)

Por consiguiente, el ejercicio participativo encuentra lugar en dos aristas, una es por parte de la ludoteca, que, como integrante de ella, puedas participar activamente, en presencia cercana e involucramiento con el proyecto educativo comunitario, teniendo en consideración todos los puntos de vista y, por otro lado,

existe un deseo, existen ganas de parte de una misma, como estudiante, como futura educadora de implicarse profundamente, o no, en esta realidad educativa.

Ahora bien, dentro de estas dinámicas de participación se develan ciertas tensiones, muchas de estas referidas a que la participación en instancias de presencialidad no fue continua, sino que fue discontinua en algunos casos, por sobre todo en compromisos de trabajo para elaborar material educativo. Al respecto podemos decir que hoy en día vivimos dinámicas de un mundo complejo, tanto respecto al factor tiempo y al factor trabajo, inmersos en una vida tan rápida y occidental que van coartando estos otros espacios de participación comunitaria. También aparece en tensión la participación presencial en un contexto de pandemia, donde la sospecha o el temor al contagio estaba siempre recurrente, por lo que no había tranquilidad al momento de estar cerca.

Entonces, tanto la participación colectiva como individual generaron una mezcla de elementos que generó ciertas tensiones en el equipo ya que se esperaba un mayor intercambio de reflexiones e ideas.

Por otro lado, esa espera de la reflexión resulta un punto clave porque se valora la voz del otro/a, es decir, el proyecto asume que la participación es crucial, porque la voz de todos y todas es importante y ante la ausencia de esas voces, se generaban ciertos vacíos y falta de reciprocidad.

Sin embargo, la reciprocidad se puede entender desde el punto de vista del sentido de pertenencia como comunidad, la cual conlleva una estructura y relaciones sociales que a pesar de nutrir el proceso de socialización de los conocimientos e información (Terry, 2012) queda al debe el aseguramiento de una identidad colectiva, puesto que las proximidades entre las personas es lo que caracteriza a la comunidad. Cabe señalar que la comunidad pone de manifiesto un tipo de vínculo donde el reconocimiento del otro, como un semejante, es lo que prima, el cual a través de este vínculo se comparten experiencias, conocimientos, cultura y muchos otros intereses comunes, que mantienen unido al grupo de personas que interactúan y que, además, poseen un objetivo común.

Es así cómo podemos dar cuenta de esto en las reflexiones de las compañeras en los encuentros evaluativos, según las cuales, ese aspecto de la Ludoteca debe fortalecerse:

“Se puede fortalecer la comunicación, la proactividad, fortalecer la unión entre quienes participan y lograr que todos puedan tener el mismo nivel de organización para poder equilibrar el trabajo y lograr estar a la par con el resto del equipo. Se puede fortalecer la unión entre quienes participan del proyecto, para así darle fluidez al trabajo” (Registro documental audiovisual, diciembre del 2020).

Este sentido de pertenencia es consecuencia de un proceso largo de construcción cultural consciente, donde influyen e intervienen factores como la historia, la lengua, el territorio compartido, las tradiciones, costumbres, creencias, la política, la psicología de la población que finalmente configuran la identidad cultural de la comunidad y permite una participación en el diseño, ejecución y evaluación de su desarrollo (Terry, 2012).

Al respecto, la invitación al estar con otro/as fue lo que movilizó la motivación, la cual era necesaria para sobrellevar los contratiempos que a veces dificultan la participación:

“Para una próxima instancia, nos tenemos que juntar varias horas más temprano, tener un almuerzo comunitario donde repasamos los roles, ensayemos y podemos afiatarnos más como colectividad”, “Creo que el estar más conectadas entre nosotras y nosotros fue una debilidad, y para eso sería bueno alguna actividad con antelación del comienzo del taller que nos permita entrar en confianza y afiatarnos mucho más entre todos y todas y así estar conectadas en el transcurso del taller”, “conocernos mejor, más confianza para poder dividir mejor las labores de los quehaceres para no sobrecargar a las participantes” (Registro documental audiovisual, diciembre del 2020),

En consecuencia, los encuentros virtuales que semanalmente tuvimos principalmente se realizaban tareas educativas autogestionadas para las niñas, niños y sus familias, en este sentido, la destinación del tiempo en el quehacer educativo era atendiendo al trabajo de sistematización de las experiencias en cuanto a registro total de la evidencia educativa desde la reflexión, creación y gestión organizativa de los encuentros presenciales. Esto produjo la desviación del trabajo con la niñez hacia un trabajo enfocado en la documentación, lo cual provocó aún más desconocimiento entre quienes participaron de la Ludoteca. Esto sin duda responde también al contexto pandémico que nos limitó a reunirnos en la virtualidad, lo cual hizo más difícil ejercer la participación, pero también, podemos decir que esto fue a causa del uso razonable del tiempo a partir de las actividades que se proponían, considerando las muchas cosas que se querían hacer con el tiempo real que implica cada actividad.

En este sentido, la Ludoteca sin duda posee una estructura pensada en compartir la palabra, en comunicarnos y por ende en propiciar la participación y con ello, la confianza personal y colectiva, gracias a los momentos que se destinan para aquello. Para llevar a cabo esta acción se debe ir construyendo gradualmente, con la práctica (Hart, 1993), la construcción de un espacio de confianza y comodidad, lo cual, en todo el desarrollo del proceso sí pudo generar ese espacio a pesar de las adversidades propias de una modalidad de trabajo semipresencial.

En este tipo de espacios devienen un aspecto que aporta y potencia un paradigma de educación comunitaria, según el cual resulta relevante la comprensión de que todo, todos y todas debemos integrarnos y acercarnos cada vez más (Huanacuni,2015) a partir de la participación:

“El apañe que existe en el grupo, somos todes une, donde el respeto siempre ha estado y el amorcito, siento que eso es lo más bello”, “me sentí muy bien acogida, con mucho amor y respeto el ambiente, es algo que se valora. En otras prácticas falta respeto en todas las relaciones, me sentía inferior. aquí me sentí muy participativa de todo y bien acogida” (registro Bitácora, diciembre, 2020).

Podemos decir entonces que la educación comunitaria en la cual se constituye la acción educadora de la ludoteca permite el reconocimiento de los diversos saberes, y trayectos experienciales que dan cuerpo a la acción educativa. La participación y la reflexión se mezclan en un cúmulo de despliegues que permite una educación humanizadora, como señala Essomba (2019) resaltando la idea de reconstituir el sentido social y comunitario que posee la educación. La Reflexión y participación caminan juntos, reflexionar con otros/as es el camino para la transformación colectiva de las comunidades donde el educador se hacen todos y todas, el saber se abre, se busca, se analiza se enriquece, en palabras de Pérez y Sánchez (2015) afirman que la educación

desde esta perspectiva se relaciona con las necesidades cognoscitivas de la transformación social del sujeto-pueblo.

En efecto, esta participación se envuelve en el trabajo comunitario que se realiza en esta modalidad educativa no formal, puesto que se da en la autogestión de las tareas a realizar y del sostenimiento de este espacio educativo, en la distribución de las responsabilidades, en mantener activo los ejes de trabajo, en la invitación a proponer ideas en la colectividad, en la metodología por preguntas, en la evaluación del taller con auto y coevaluación incorporada, construyendo así experiencias educativas comunitarias tanto para el equipo educativo como con la comunidad educativa.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

El siguiente apartado da cuenta de las principales conclusiones y aprendizajes obtenidos de la investigación, sección que es descrita por Jara (2018) como los puntos de llegada del proceso de sistematización de experiencias. Finalmente, el momento culmine de esta tesis.

Podemos decir, entonces, que para el cierre de este trabajo investigativo y, con ello, la indagación, el análisis e interpretación de la experiencia vivida, resulta pertinente volver al objetivo general que se planteó para efectos de esta investigación, el cual refiere a comprender, a partir de la sistematización de experiencias, cómo se implican los elementos de participación y reflexión en el desarrollo de los encuentros educativos en la Ludoteca Itinerante Deambulare, durante los meses de octubre a diciembre del año 2020 en la población La Faena, comuna de Peñalolén, Santiago.

En definitiva, los procesos de participación se dieron por una parte, la primera es desde la ludoteca, que, como integrante de ella, te permite poder participar activamente, en presencia cercana e involucramiento con el proyecto educativo comunitario, teniendo en consideración todos los puntos de vista de las educadoras comunitarias. La segunda es a partir del deseo y ganas de parte de una misma, como estudiante y futura educadora de implicarse profundamente, o no, en esta realidad educativa. En cuanto al proceso de reflexión, podemos decir que este se encontró en los espacios de autoformación, las instancias de mirar en perspectiva la propia práctica pedagógica y, por último, la capacidad crítica de interpretar esta práctica para pensar en nuevos formatos del quehacer educativo.

Así pues, es posible dar cuenta que durante el proceso de la sistematización de experiencias se develaron dos ejes vertebradores de los encuentros educativos; estos corresponden a la acción reflexiva y el ejercicio participativo, a partir de los

cuales resulta posible concluir que existen diversos elementos que permitieron que el desarrollo del proceso sucediera tal cual aconteció. Entre estos elementos, podemos nombrar la construcción de experiencias pedagógicas, las propuestas y acciones autogestionadas, el trabajo colaborativo intergeneracional, el enfoque del buen vivir; también la retroalimentación y la pertinencia con las subjetividades e identidades de los/as participantes. Estos elementos caracterizan el proceso vivido en los encuentros educativos entre los meses de octubre a diciembre del año 2020 en el proyecto Ludoteca Itinerante Deambulare.

Por consiguiente, es a partir de estos ejes y del desarrollo de la sistematización que se logran distinguir estos elementos que caracterizaron estos procesos y condujeron a recorrer un determinado camino. En este sentido, podemos ver cómo las etapas del proceso de sistematización permitieron identificar las cadenas de acciones de los encuentros educativos en la Ludoteca.

Sentado ese marco, podemos afirmar también que la construcción de experiencias pedagógicas, las propuestas y acciones autogestionadas, el trabajo colaborativo intergeneracional, el enfoque del buen vivir; la retroalimentación y el respeto a la cultura funcionan como constituyentes del quehacer pedagógico teórico y práctico del proyecto ludotecario y que, a la vez, están implícitamente implicados en las categorías de acción reflexiva y ejercicio participativo puesto que posibilitan accionar estos elementos como eje vertebrador que esta

interconectado con todo el desarrollo del proceso de los encuentros, aportando de manera crucial en la configuración de la perspectiva comunitaria.

Por otro lado, es pertinente agregar las dificultades que presentó el estudio. Éste consta en la socialización al resto de las educadoras comunitarias con respecto a los avances del estudio investigativo presente, el cual por motivos de tiempo no se logró concretar mientras sucedían los encuentros, sin embargo, y después de casi un año, se compartirá el resultado final de éste. La pretensión de compartir la escritura era para retroalimentar esos saberes que de la investigadora emergían, en este sentido, ralentizó el proceso de sistematización.

Es relevante además recalcar que la perspectiva comunitaria se presenta también como la invitación al equilibrio con el sentipensar que implica seguir la sintonía de la comunidad de la manera de habitar-se en el mundo que tiene su vínculo en la búsqueda de nuevos y sentidos saberes tanto propio como ajeno, el cual cobra sentido cuando se comparte con otros/as, en conjunto. Esto último incorpora la valoración del sujeto y sujeta, legitimando las voces y con ello la legitimación de los otros/as.

Este sentipensar se vuelve imprescindible en la educación comunitaria y por, sobre todo, como enfoque del Buen Vivir, en cuanto fusiona nuestras formas de percibir la realidad en tanto emoción con raciocinio, pensamiento y sentir valorando la cultura que posee cada ser humano que fue participe de la Ludoteca

pretendiendo reivindicar el posicionamiento de la diversidad de culturas en la educación. De esta forma, logrando la resistencia a estos modelos contra hegemónicos y desiguales que posee nuestro sistema educativo formal y en general, nuestra sociedad. Así la Ludoteca propicia prácticas educativas con la primera infancia, la comunidad y los docentes en formación que plantean una vida comunitaria local y que forma parte de una iniciativa de cambio mundial.

En definitiva, resulta imperativo afirmar que este trabajo de sistematización, en cierto modo, aún está inconcluso, en tanto queda mucho camino por recorrer, puesto que a partir de estas conclusiones se abre también la posibilidad a nuevos diálogos para continuar con el proceso de profundización de los saberes que en la práctica educativa emergen y también, en ese mismo sentido, para seguir enriqueciéndose en la acción con otros y otras en y con las comunidades educativas tanto educadores/as como niños, niñas y familias del territorio.

En tanto trabajo de sistematización, la idea es difundir, como dice Jara (2018), lo sistematizado y también como proyección, resulta central seguir llevando a cabo este tipo de trabajos con estudiantes a partir de investigaciones desde las propias educadoras en proceso de formación, en favor de contribuir a la formación inicial docente. De esta manera, se contribuye al propósito de reforzar este tipo de saberes teóricos-prácticos que se escapan de las lógicas formales

tradicionales y que encuentran cabida en lugares vivos para implementar una educación creadora de otros mundos posibles.

BIBLIOGRAFÍA

Alegre Canosa, Miguel Angel (2010). *Casi-mercado, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto*. Educación & Sociedad (31)113, 1157-1178. [Fecha de consulta: 26 de noviembre del 2020] ISSN 0101- 7330. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?Id=873/87315816006>.

Azkue, Irantzu & Luxán, Marta & Legarreta, Matxalen & Guzmán, Gloria & Zirion, Iker & Azpiazu Carballo, Jokin. (2014). Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación Feminista.

Bellei, Cristián (2013) *El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena*. Estudios pedagógicos XXXIX, N° 1, pp 325-345. Santiago, Chile.

Bellei, Cristián & Valenzuela, Juan & De los Rios, Danae. (2010). *Segregación Escolar en Chile. ¿Fin de ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo*. 209 - 229p.

Ignacio Muñoz Crispy & Roberto Cofré Pinto (2016). *Educación Popular Autogestionaria. Comunidad, prácticas y política pedagógica desde el Movimiento de Pobladores y Pobladores en Lucha*. Santiago, Chile.

Caballero Rivacoba, María Teresa & Yordi Garcia, Mirtha Juliana (2004) *El trabajo comunitario: alternativa cubana para el desarrollo social*. Editorial Ácana, Cuba. ISBN 952-267-072-2.

Castellanos Galindo, Sonia Helena; Yaya Escobar, Ruby Esperanza (2013) *La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica*. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 41, julio-diciembre, 2013, pp. 1-18. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México

Cieza García, José Antonio (2006) *Educación comunitaria*. Revista de educación 339, pp 765-799. Salamanca, Chile.

Cisterna, María José (2018) *Experiencia lectora en una biblioteca bus: significados otorgados por funcionarios, padres, niños y niñas participantes del programa Bibliobús de la Biblioteca de Santiago*. Tesis para optar al título de Educadora de Parvulos. Facultad de ciencias sociales, Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Consejo nacional de fomento educativo (2016) Educación básica del CONAFE, primer nivel educativo de la Educación Básica Comunitaria.

Chacón Blanco, María Dolores (2010) *El desarrollo comunitario* Innovación y experiencias educativas. N° 29, pp 1-11. ISSN 1988-6047.

Devia Astorga, Sabrina (2017) *Particularidades de la Educación Parvularia*. Intendencia de educación parvularia. Santiago, Chile.

Dewey, J., (1989) *¿Cómo pensamos?* Paidós, Barcelona.

Epuwen, C.E. (2017). Proyecto Educativo. Santiago, Chile.

Escarbajal, A. (1992) *El desarrollo comunitario como nuevo horizonte educativo* Pedagogía Social. Universidad de Murcia. pp 7-17.

Essomba, M. G., (2019) *Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa*. Revista Rioma Freiriano. Vol 27. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/articles-2727/educacion-comunitaria>.

Freire, P., (1989) *Hacia una Pedagogía de la Pregunta*. Conversaciones con Antonio Faúndez. Ediciones La Aurora.

González, C.I., Marín, N. Caro, M. A. (2018). *El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (32), 217- 235.

Hart, R., (1993) *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF Innocenti Research Centre, Innocenti Eassy.

Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflexión en la formación del profesorado: hacia la definición e implementación. *Enseñanza y formación del profesorado*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)

Huanacuni Mamani, F., (2010) *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofías, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI). Lima, Perú.

Huanacuni Mamani, F., (2015) *Educación comunitaria*. Revista de educación (online) vol 8,n.1, pp 159 - 168. ISSN 1997- 4043.

Mamani Cussy, O., (2011) *La educación comunitaria. Su incidencia en la escuela y comunidad*. Revista Integra Educativa. Vol. 4, n°2, pp 197- 203. ISSN 1997-4043.

Mancilla, H.C.F. (2009) *El paradigma occidental, la dialéctica de autonomía e imitación y las alternativas prácticas del Tercer Mundo*. KAIROS. Revista de Temas Sociales. Proyecto Cultura Juvenil Urbana. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. Año 13, N° 23. ISSN 1514-9331. URL <http://www.revistakairos.org>.

Messina, G., (2011). *¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina?* Actualidades Pedagógicas, (57), pp 15-32.

Messina, G. & Osorio, J., (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas.

Latorre, A., (2008). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO. pp 7-21.

Jara Holliday, O., (2015). *Sistematización de experiencias: práctica y teorías para otros mundos posibles*. Santiago de Chile. Editorial Quimantú.

Jara Holliday, O., (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. pp 258. Primera edición, Colombia.

Ley General de Educación (LGE) 20.370 (2009) Artículo 2. Ministerio de Educación. Biblioteca nacional. Chile.

Mejía J. Marco Raúl (2014) *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, pp. 1-31 Arizona State University Arizona, Estados Unidos

OECD (2018), *Educación en Chile*, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OECD Publishing, Paris/Fundación SM, Ciudad de México, <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>.

Olate, J., & Castillo, S. (2017). *Desarrollo de procesos reflexivos desde la percepción de estudiantes de enfermería*. Revista de Psicología, 25(2). doi:10.5354/0719-0581.2016.44775

OPECH (2019) *Lo esencial y lo urgente. Pongamos fin al experimento neoliberal en educación*. Observatorio chileno de políticas públicas. Universidad de Chile. Recuperado de <https://opech.cl/lo-esencial-y-lo-urgente-pongamos-fin-al-experimento-neoliberal-en-educacion-2/>.

Paez Sánchez, M., & M^a Puig Rovi, J. (2015) *La reflexión en el Aprendizaje-Servicio*. Revista internacional de educación para la justicia social, 2 (2). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/370>

Perrenoud, P., (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grau, Colofón. Barcelona, España.

Peréz Luna, E. & Sanchez Carreño, J., (2005) *La educación comunitaria: una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire*. Revista Venezolana de Ciencias Sociales,

vol. 9, núm. 2, pp 317-329. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas, Venezuela. ISSN 1316-4090.

Peréz Serrano, G. (1994) *Investigación educativa, retos e interrogantes*. Colección Aula Abierta. Editorial La Muralla. Madrid, España.

Ramírez Iñiguez, A. A., (2017) *La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado*. Educación, Vol XXVI, N° 51, pp 79-94. México. ISSN 1019-9403. URL <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>.

Reveduc (2015) *Chile, la OCDE y la desigualdad en Educación: el sistema escolar en Chile no funciona bien*. Revista de educación. Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/chile-la-ocde-y-la-desigualdad-en-educacion-el-sistema-escolar-en-chile-no-funciona-bien/>.

San Martín Ramirez, V. & Nogués, F. & Henríquez, S., (2015) *¿Cuál cable va primero? El desarme del sistema educativo en Chile*. Revista de estudios sociales. 60. 10.1016/j.larev.2015.03.002.

Shon, D., (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Primera edición. Temas de educación, Paidós. Madrid, España.

Sola-Morales, S. & Campos Garrido, N. A., (2019) *Discurso estatal chileno en la protección de los derechos de los niños(as) y jóvenes*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 17, núm. 1, pp 105-124.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2018) *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Santiago, Chile. ISBN 978- 956-292- 706-2.

Valdebenito, L., (2011). *La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto o praxis? Revisión del concepto de calidad a partir de dos instancias de movilizaciones estudiantiles (2006 y 2011)*. CISMA, Revista del centro telúrico de investigaciones teóricas. N°1. 2° semestre. pp 1-25.

Terry G., (2012) *Aproximaciones al concepto de comunidad como una respuesta a los problemas del desarrollo rural en América Latina*. Contribución a las Ciencias sociales. Recuperado en www.eumed.net/rev/cccss/22/.

Villarroel, G., (2014) *Atributos de la participación: acercamiento a un análisis conceptual*. Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología. Vol. 23, n° 2, pp 219- 240. Caracas, Venezuela.

Waissbluth, M., (2011). *La educación está bien*. Creative Commons. pp 223.

Zuleta Araújo, O., (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28),115-119. [fecha de Consulta 28 de agosto de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>.

ANEXOS

Anexo N°1:



Anexo N°2:



Tarde de juegos comunitaria.

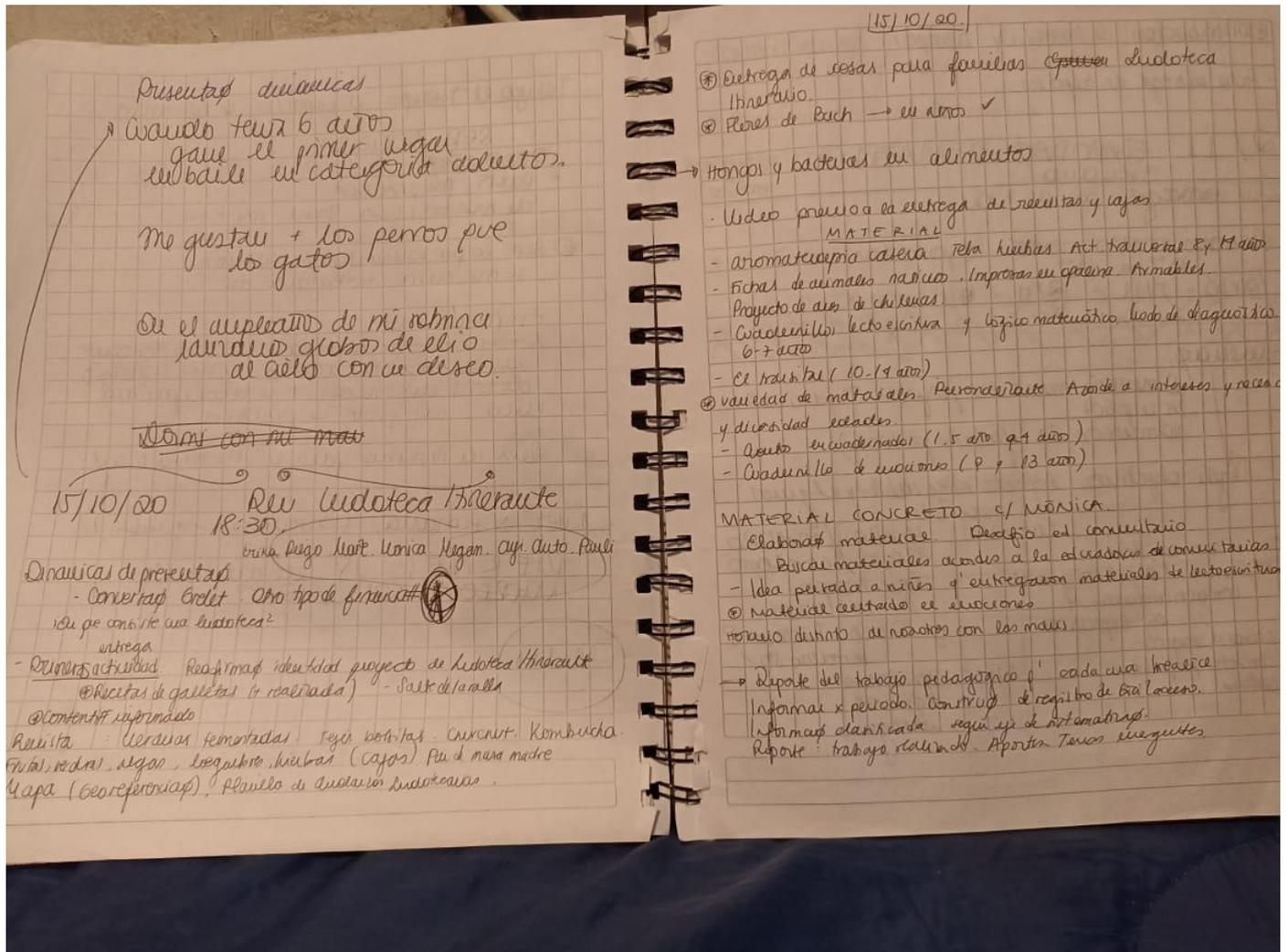
¿Cuándo?
Martes 22 de diciembre.

¿Dónde?
Cancha Cultural del Esfuerzo ,
entre las calles 143 y 145. Sector
Villa Lo Arrieta , La Faena,
Peñalolen.



Ludoteca Itinerante
Deambulare

Anexo N°3: Algunas evidencias de los registros de las notas de campo de la investigadora



Primera reunión con las educadoras comunitarias

Región intestinal, microbiota, fermentos. (A)

Formas de entender el aprendizaje → no desde la enseñanza (sabe + alguien).

Los humanos aprendemos porque queremos, nos interesa, tiene sentido. Entoque experiencial tiene p' ver con la propia vida.

¿cuando el aprendizaje es significativo? cuando es importante se basa

- VISIÓN ESTANDARIZADA (Max Weber) tipo IDEAL (PIAGET)
 - PATROCINAR, NORMALIZAR, ESTANDARIZAR.
 - NO RECONOCER NI TIENDAS, CONTEXTOS, CULTURAS, FAMILIA, ESCUELAS.
 - NO RECONOCER LA DIFERENCIA
- LAS INSTITUCIONES VEN COMO LA NORMA ES TIPO IDEAL

⊕ Modelo Kolb: constructivista. No viene de lo abstracto, incluye el proceso. Parte de la experiencia.

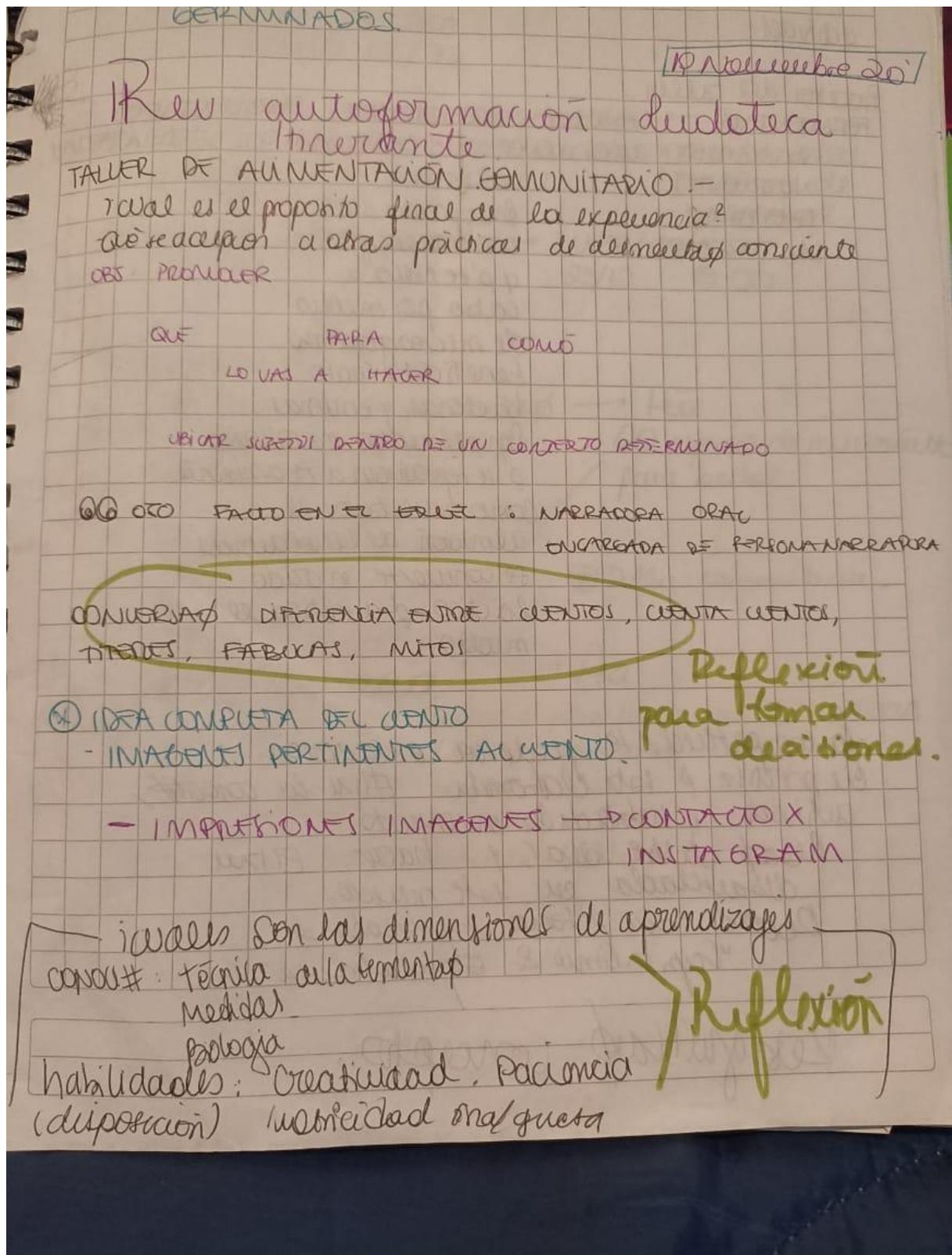
⊕ Vigotsky: Social. (A)

MODELO KOLB

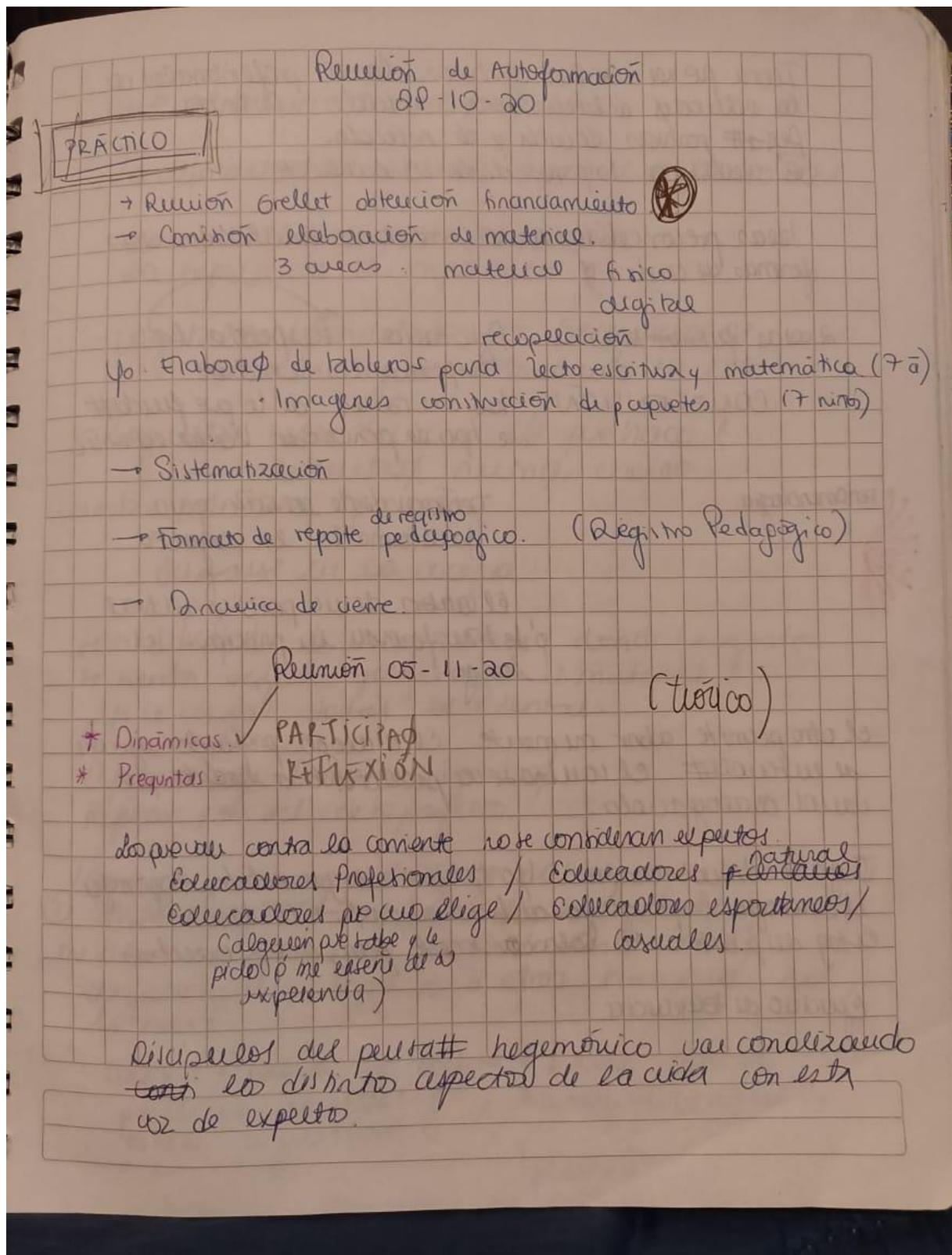
```

  graph TD
    MK[MODELO KOLB] --> EM[EXPERIENCIA MULTISENSORIAL]
    MK --> DO[DEFINICIÓN & OBSERVACIÓN]
    MK --> CA[CONSERVACIÓN ABSTRACTA]
    MK --> ET[EXPERIENCIA TRANSFERENCIAL Y A OTROS CONTEXTOS]
    
    EM --> P[Promover aprendiz de su vida.]
    P --> I[Inducirle para que le haga sentido.]
    
    DO --> IO[¿cómo me veo? ¿qué me provoca?]
    
    CA --> FN[¿por qué nombre o palabras?]
    
    ET --> TT[TRANSFERENCIA A OTROS CONTEXTOS]
  
```

Encuentro de planificación del modelo de Kolb



Encuentro de planificación



Encuentro de carácter práctico y encuentro de carácter teórico